

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**AMBIENTE FAMILIAR E DESEMPENHO ACADÊMICO DE
CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Autora: Andréia Arruda Guidetti

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Selma de Cássia Martinelli

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Andréia Arruda Guidetti e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 12/12/2007

Assinatura:.....

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Guidetti, Andréia Arruda.
G941a Ambiente familiar e desempenho acadêmico de crianças do ensino
fundamental / Andréia Arruda Guidetti. -- Campinas, SP: [s.n.], 2007.

Orientador : Selma de Cássia Martinelli.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Ambiente familiar. 2. Desempenho acadêmico. 3. Família e educação. 4.
Leitura. 5. Escrita. 6. Ensino fundamental. I. Martinelli, Selma de Cássia. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

07-553/BFE

Título em inglês: Family environment and academic performance of elementary school children.

Keywords: Family Environment ; Academic Performance ; Family and education ; Reading ; Writing ; Elementary school

Área de concentração: Psicologia educacional

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof^a. Dr.^a Selma de Cássia Martinelli (Orientadora)

Prof^a. Dr.^a Acácia Aparecida Angeli dos Santos

Prof. Dr. Valério José Arantes

Prof^a. Dr.^a Rosely Palermo Brenelli

Prof^a. Dr^a Claudia Cunha

Data da defesa: 12/12/2007

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : deia.arruda@superig.com.br

AGRADECIMENTOS

A contribuição de muitas pessoas foi decisiva para a realização deste trabalho, por isso gostaria de agradecer a todos que, direta ou indiretamente, participaram desta etapa de minha vida.

Agradeço à minha orientadora e querida amiga Prof^a Dr^a Selma de Cássia Martinelli, pela paciência, dedicação, carinho com que sempre orientou este trabalho e pelas preciosas sugestões que foram muito valiosas.

À minha mãe, por seu incentivo, carinho e dedicação em todos os momentos.

Ao meu querido pai, que mesmo não estando mais presente entre nós, participou ativamente deste sonho, sempre me apoiando, incentivando e torcendo para que tudo desse certo. Tenho certeza de que ele está muito feliz.

A toda minha família, de modo particular ao meu irmão, avó, tias, cunhadas e sogra, pelo apoio e incentivo dedicados.

Agradeço especialmente ao meu marido, Luciano, por estar sempre presente, por seu amor e incentivo em todos os momentos desta trajetória, sabendo ouvir com o mesmo carinho tanto minhas angústias quanto minhas conquistas e alegrias.

À Prof^a Dr^a Acácia Aparecida Angeli dos Santos, pelo carinho e importantes contribuições no decorrer do meu trabalho, especialmente na banca examinadora.

Ao Prof. Dr. Valério José Arantes, pela leitura cuidadosa do trabalho, propiciando valiosa contribuição.

Aos meus colegas de mestrado, pela solidariedade nos momentos difíceis e pela alegria compartilhada nos nossos encontros.

À Cíntia e Andréia, pela atenção e revisão cuidadosa deste trabalho.

Às escolas, professores, pais e crianças que fizeram possível este trabalho.

À CAPES, pelo apoio e incentivo financeiro.

À Faculdade de Educação, principalmente aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação e da Biblioteca.

A Deus, pois sem ele nada teria sido possível.

Enfim, agradeço a todos que ajudaram para que este trabalho acontecesse.

Dedico este trabalho aos meus pais e ao
meu marido, que souberam como
ninguém me amar e me incentivar em
todos os momentos.

RESUMO

O núcleo familiar é, para a psicologia, revestido de uma importância capital, visto que é o primeiro ambiente psicossocial, protótipo das relações a serem estabelecidas com o mundo. Contudo, estudos teóricos deste campo de conhecimento têm evidenciado que o ambiente familiar tanto pode ser uma fonte de recursos para um desenvolvimento sadio, atuando como mecanismo de proteção para a criança lidar com as dificuldades, como pode levar a reações inadaptadas. Dessa forma, cada vez mais, estudos empíricos têm focado sua atenção na análise do ambiente familiar relacionado a aspectos da vida escolar infantil. Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar os recursos materiais e humanos do ambiente familiar mediante relatos dos familiares e os suportes e recursos do ambiente familiar mediante relatos das crianças do ensino fundamental e verificar se diferentes níveis de compreensão em leitura e escrita correspondem a diferenças nos recursos do ambiente familiar. Participaram deste estudo 148 crianças, de ambos os sexos, com idades variando de 8 a 12 anos, provenientes de três escolas municipais de uma cidade do interior de São Paulo e seus respectivos familiares. Foram utilizados 4 instrumentos para a coleta de dados. As crianças responderam uma Escala de Avaliação da Escrita, um texto elaborado segundo a técnica Cloze para avaliar a compreensão em leitura e um Questionário sobre os Suportes e Recursos do Ambiente Familiar. Os pais responderam a um Inventário sobre os Recursos do Ambiente Familiar. Os resultados mostram valores significativos no teste de correlação de *Spearman* evidenciando a relação entre a compreensão em leitura e o desempenho em escrita com os recursos do ambiente familiar por meio do relato infantil. O teste Kruskal-Wallis revelou que há diferenças significativas de recursos no ambiente familiar na percepção infantil, verificadas entre os grupos com diferentes níveis de compreensão em leitura e desempenho em escrita, enquanto o teste Mann-Whitney apontou a direção destas diferenças mostrando que, conforme aumentam os recursos do ambiente familiar, mais aparecem as diferenças no desempenho escolar infantil. Desta forma, conclui-se que o presente estudo evidencia uma relação nítida entre os recursos do ambiente familiar e o desempenho escolar infantil, possibilitando, assim, o conhecimento de novos elementos para se pensar a ligação entre o ambiente familiar e o aprendizado da criança.

Palavras-chave: recursos familiares, leitura e escrita, cloze.

ABSTRACT

The family core is, to the Psychology, enfolded by a capital importance, since it must be being the first psychosocial environment, prototype of the relations to be established with the world. However, theoretical studies of this area have evidenced that the family environment can either be a wellspring of resources to a healthy development, acting as a mechanism of protection to the child deals with the difficulties, or lead to unadapted reactions. Therefore, more and more, empirical studies have focused their attention on the analysis of the family environment connected with the child school life aspects. Taking these concepts into consideration, the aim of the present study is not only to analyze the material and human resources of the family environment through reports of the family members, and the family environment supports and resources through reports of the children from the elementary school, but also to verify if different levels of reading and writing comprehension correspond to the differences in the family environment resources. One hundred and forty-eight children of both genders, aged between eight and twelve years old, coming from the municipal schools of a city located in the state of São Paulo, took part in this study, as well as their respective family members. Four instruments to collect the data were applied. The children answered a Writing Evaluation Scale, a text elaborated according to the Cloze test technique to assess the reading comprehension, and a Questionnaire about The Family Environment Supports and Resources. The parents answered an Inventory about the Family Environment Resources. The results indicate significant values in the *Spearman* correlation test, evincing the relation between the reading comprehension and the writing performance with the family environment resources through the child report. The *Kruskall-Wallis* test revealed that there are meaningful differences of resources in the family environment according to the child perception, verified among the groups with different levels of reading comprehension and writing performance, while the *Mann-Whitney* test indicated the direction of these differences, showing that as the family environment resources increase, more noticeable are the differences in the child school performance. Therefore, it is concluded that the current research attests to an obvious relation between the family environment resources and the child school performance, enabling the knowledge of new elements to reflect the link between the family environment and the child's learning.

Key-words: family resources; reading and writing; Cloze test.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - O Ambiente Familiar e o Desenvolvimento Infantil	7
1.1 Análise do Ambiente Familiar relacionado ao Desempenho Acadêmico	16
CAPÍTULO II - Fracasso Escolar: histórico, definições e reflexões	26
2.1 Panorama das Pesquisas Atuais sobre Fracasso Escolar	38
CAPÍTULO III - Delineamento da Pesquisa	47
3.1 Objetivos	47
3.2 Participantes	47
3.3 Instrumentos	47
3.4 Procedimento de coleta de dados	52
3.5 Aspectos Éticos da Pesquisa	53
CAPÍTULO IV - Resultados	54
CAPÍTULO V - Discussão dos Resultados e Considerações Finais	62
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70
ANEXOS	79

INTRODUÇÃO

As teorias psicológicas têm afirmado que cada fase do desenvolvimento traz para o indivíduo novas tarefas a serem cumpridas, constituindo desafios e oportunidades para crescimento. Segundo Erikson (1987), em todas as culturas as crianças, na fase escolar dos 6 aos 12 anos, passam por algum tipo de processo de ensino. Esta é a fase em que a criança quer ganhar reconhecimento social através de sua capacidade de se preparar para o mundo adulto. Ressalta ainda que, em nossa cultura, esta é uma fase especialmente importante, pois se espera que a criança deixe o lar e ingresse na escola, onde deve ganhar reconhecimento pelo desempenho acadêmico e pelo sucesso na aprendizagem e nos relacionamentos escolares. Portanto, nesta fase, o sucesso escolar é enfatizado e virá da capacidade de aprender a ler e escrever, de desenvolver seu raciocínio lógico e habilidades diversas e de aprender a reproduzir comportamentos e atitudes aceitas socialmente.

Desta forma, o sucesso real na aprendizagem escolar é essencialmente importante nas séries iniciais do ensino fundamental, onde o baixo desempenho e as dificuldades escolares são provavelmente os fatores mais importantes do fracasso escolar. Entretanto, observa-se que os estudantes vêm enfrentando grandes dificuldades diante da realização escolar, o que pode ser evidenciado nos estudos de Boruchovitch, 1999; Carneiro, Martinelli e Sisto, 2003, Carvalho, 2004; Schiavoni e Martinelli, 2005.

O fracasso escolar observado nas séries iniciais do ensino fundamental de escolas públicas brasileiras é um problema antigo, que tem merecido a atenção dos mais diversos profissionais ligados à escola, como psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, pedagogos, sociólogos, e também de órgãos ligados à educação. Segundo Corrêa (2001), o estudo sistematizado do fracasso escolar inicia-se, no Brasil, na década de 1960 e encontra seu auge nas décadas de 1970 e 1980.

A partir de então grandes esforços têm sido despendidos na tentativa de erradicar o problema, que nas últimas décadas vem atingindo proporções assustadoras. Houve um aumento significativo de estudos e pesquisas acadêmicas sobre o tema buscando levantar os fatores envolvidos no fracasso escolar e, assim, melhorar a atual situação do ensino no Brasil.

A literatura mostra que o fracasso escolar é influenciado por diferentes fatores, que muitas vezes agem concomitantemente numa mesma situação, e adverte que nenhum desses fatores pode ser responsabilizado sozinho pelo fracasso escolar. Dentre os fatores que se relacionam com o fracasso escolar destacam-se os externos ao

indivíduo, e que indiretamente o afetam, e os internos ao mesmo. Entre o conjunto de fatores externos ao sujeito estão os de ordem pedagógica, institucional, familiar e social, que passam a ter sentido nas interações do sujeito com o meio. Dentre os elementos internos aos indivíduos, destacam-se os de ordem cognitiva, como a inteligência, e os de ordem afetivo-emocional.

Tomando por base as teorias psicológicas que apontam que entre os 6 e 12 anos as crianças vão à escola, que a realização e o desempenho escolar se apresentam como um novo desafio enfrentado com grande dificuldade por alguns estudantes nesta fase e que dentre os fatores para se analisar o fracasso escolar está o que envolve aspectos familiares, o presente estudo pretende investigar o ambiente familiar e sua relação com o desempenho escolar infantil.

Quando se fala em criança em desenvolvimento é impossível dissociá-la do contexto em que vive, destacando a família e a escola. Nesse sentido, o núcleo familiar é, para a psicologia, revestido de uma importância capital, pois é o espaço que oferece uma infinidade de estímulos para o desenvolvimento infantil, além de ser o primeiro ambiente psicossocial, protótipo das relações a serem estabelecidas com o mundo.

A família está sempre envolvida com o desenvolvimento de seu filho, enfrentando situações-problema que exigem resolução a cada nova etapa de suas vidas. Além disso, as pesquisas mostram que é cada vez mais importante conhecer a influência da família nas diferentes fases e aspectos do desenvolvimento infantil, pois cada fase do desenvolvimento acarreta mudanças no comportamento das crianças, o que, por sua vez, demanda dos pais resolução para novos problemas. Contudo, Marturano (1997) afirma que o ambiente familiar tanto pode ser uma fonte de recursos para um desenvolvimento sadio, atuando como mecanismo de proteção para a criança lidar com as dificuldades, como pode levar a reações inadaptadas.

Dessa forma, verifica-se que nas séries iniciais de escolarização que se apresenta como o momento de realização infantil por meio da ascensão escolar, a importância da participação da família no processo de aprendizagem é inegável e por isso aparece na literatura como um dos fatores do fenômeno do fracasso escolar. Dentre os diversos aspectos do ambiente familiar que se relacionam com a vida escolar infantil, especificamente com o desempenho escolar, destacam-se os recursos humanos e materiais familiares, que serão objeto de estudo neste trabalho.

Consideram-se como recursos humanos do ambiente familiar o envolvimento e apoio dos pais à vida escolar de seus filhos, a supervisão e organização dos pais nas

rotinas infantis e as oportunidades de interação com os pais. Por sua vez, recursos materiais são os recursos financeiros disponíveis no lar que viabilizam o acesso a livros, revistas, brinquedos e outros materiais promotores do desenvolvimento infantil, além de possibilitar maior acesso a atividades culturais e de lazer.

Observando este panorama, a justificativa desta pesquisa se apóia no fato de que a influência do ambiente familiar deve ser encarada como uma peça importante frente ao desafio do desempenho acadêmico infantil. Justifica-se também pela necessidade de esclarecimento, em relação aos professores, sobre a influência do ambiente familiar no desempenho escolar infantil, uma vez que estudos (Leite, 1988; Osti, 2004) têm revelado que para estes é imprescindível que o aluno tenha uma boa base familiar para conseguir aprender e que, dentre os fatores considerados importantes para o sucesso da aprendizagem, destacam-se um bom ambiente familiar e a participação dos pais na vida escolar de seus filhos.

Tendo visto o panorama geral e atual das pesquisas nacionais e internacionais traçado neste trabalho, observa-se que as pesquisas internacionais vêm buscando, com uma frequência muito maior, relacionar aspectos do ambiente familiar a questões escolares. Observa-se ainda que as pesquisas nacionais sobre o referido tema são escassas, portanto, o presente trabalho se apóia nas justificativas citadas e tem como objetivo analisar os recursos materiais e humanos do ambiente familiar mediante relatos dos familiares e das crianças do ensino fundamental e verificar se diferentes níveis de compreensão em leitura e desempenho em escrita correspondem a diferenças nos recursos do ambiente familiar.

Para diagnosticar o desempenho escolar das crianças das séries iniciais do ensino fundamental optou-se por avaliar sua compreensão em leitura e desempenho em escrita, por serem as formas de linguagem mais avaliadas pela escola, sendo o fundamento para a avaliação escolar. Para isso foram escolhidos dois instrumentos, um para avaliar a compreensão em leitura das crianças e outro para avaliar o desempenho em escrita.

A compreensão em leitura foi avaliado por meio de um texto elaborado segundo a técnica Cloze e que pode ser usado como instrumento de avaliação, diagnóstico e intervenção na compreensão da leitura. A mesma técnica também pode ser usada para avaliar e selecionar textos para os alunos segundo o critério da inteligibilidade. A maior ou menor facilidade que o leitor encontrar para reconstruir a estrutura do texto

determinará o índice de inteligibilidade do mesmo e a habilidade de compreensão da leitura.

Muitos estudos têm utilizado a técnica Cloze para avaliar a compreensão em leitura e o desempenho acadêmico em estudantes universitários (Oliveira, Santos & Primi, 2003; Silva & Santos, 2004). Os resultados mostram que os estudantes apresentam um nível de compreensão em leitura aquém do esperado para essa etapa de escolaridade, além de indicar uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre compreensão em leitura e desempenho acadêmico.

Esta técnica também tem sido utilizada em pesquisas com estudantes do ensino fundamental e demonstra ser adequada tanto para a avaliação da compreensão em leitura quanto para a intervenção (Cain, Patson & Andrews, 2005; Joly & Lomônaco, 2003; Santos, 2004). Os estudos evidenciam que a técnica Cloze mostra-se motivadora e efetiva para promover a compreensão crítica e criativa em leitura, indicando que grupos que passam por programas de intervenção com esta técnica revelam progressos significativos na compreensão em leitura. Destacam ainda que a técnica Cloze mostra-se eficaz para promover a compreensão em leitura, principalmente para os sujeitos da primeira a quarta séries do ensino fundamental.

O desempenho em escrita foi avaliado pela Escala de Avaliação da Escrita (EAVE), instrumento elaborado por Sisto (2005) que pode ser utilizado para diagnosticar o desempenho escolar na escrita dos estudantes das séries iniciais do ensino fundamental. Além disso, a escala avalia também o uso correto da letra maiúscula e acentuação.

Por se tratar de uma escala ainda em processo de estudo, porém com evidências de validade já testadas (Sisto, 2005), não encontramos estudos que a tenham utilizado. Os estudos encontrados que avaliaram o desempenho em escrita dos estudantes das séries iniciais do ensino fundamental utilizaram a Escala de Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE), desenvolvido anteriormente pelo mesmo autor (Sisto, 2001b).

De acordo com a literatura, estes estudos buscam relacionar o desempenho em escrita dos estudantes com outros fatores vinculados às dificuldades de aprendizagem e ao fracasso escolar, como por exemplo aspectos afetivos e cognitivos (Cunha, Brito & Silva, 2003; Sisto & Fernandes, 2004). Os resultados mostram que as dificuldades de aprendizagem na escrita estão significativamente relacionadas a aspectos afetivos como o autoconceito, crenças e expectativas em relação à aprendizagem e agressividade,

indicando que, conforme aumentam os erros na escrita, aumentam ou diminuem as pontuações nos outros aspectos.

Os dois instrumentos foram utilizados no estudo de Zucoloto e Sisto (2002) para investigar a compreensão em leitura de crianças com dificuldades de aprendizagem na escrita, da 2ª e 3ª séries do ensino fundamental, em relação ao gênero e idade. Os resultados mostraram que os erros na compreensão da leitura aumentavam em razão da dificuldade de aprendizagem da escrita e os mais velhos apresentavam mais erros do que os mais novos, não havendo relações significativas entre gêneros e os erros.

Tendo em vista as explanações acerca do tema, justificativa e objetivo da presente pesquisa, pretende-se apresentar a seguir os capítulos que compõem o presente estudo. O capítulo I expõe um breve histórico sobre as mudanças ocorridas na instituição familiar nas últimas décadas, intercalando os acontecimentos que marcaram esse percurso, com a apresentação de dados estatísticos para elucidar o tema. A seguir, o texto tratará da importância da família para o desenvolvimento infantil, destacando os aspectos que vêm sendo estudados atualmente nesta temática e evidenciando o panorama atual dos estudos realizados nesta área de conhecimento, por meio da análise das pesquisas encontradas. Finalizando o capítulo, serão abordados conceitos sobre as influências do ambiente familiar no desempenho acadêmico, enfatizando as pesquisas realizadas nos últimos anos neste campo de conhecimento.

O capítulo II tratará de questões relacionadas ao fenômeno do fracasso escolar. Para introduzir o tema será discutida sua trajetória em âmbito nacional, desde o início de sua história no Brasil, até questões atuais. Posteriormente refletir-se-á sobre a política pública implantada, especificamente no estado de São Paulo, com o intuito de erradicar a repetência e a evasão escolar e, portanto, diminuir o fracasso escolar. Após estas reflexões serão apresentados alguns dados estatísticos para visualização e análise do retrato atual do fracasso escolar no ensino fundamental. Dando prosseguimento ao estudo, serão discutidos teoricamente os fatores envolvidos na busca de explicação para o fenômeno. Depois da reflexão sobre os itens acima serão apresentados os estudos nesta área de conhecimento, na tentativa de elucidar o que vem sendo produzido atualmente neste campo de estudo.

A seguir, o capítulo III delinea a pesquisa, descrevendo os objetivos, a caracterização dos participantes, os instrumentos e o procedimento para a coleta de dados. O capítulo IV apresenta os resultados da pesquisa e o Capítulo V discute estes resultados e reflete sobre as considerações finais referentes aos achados desta pesquisa.

Espera-se, com a realização deste estudo, contribuir para que novos elementos de discussão sejam introduzidos neste cenário, buscando delinear, em razão da importância atribuída à família, os meios específicos de sua relação com o desenvolvimento intelectual das crianças. Almeja-se também, proporcionar à escola e ao educador conhecer melhor a realidade de seus alunos e assim oportunizar a minimização das dificuldades educacionais, bem como o oferecimento de uma educação de qualidade, pela escola, a todos os seus alunos.

CAPÍTULO I

O AMBIENTE FAMILIAR E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Este capítulo busca discutir algumas das maneiras com as quais as famílias podem intervir no desenvolvimento e desempenho escolar das crianças, mostrando inicialmente diferentes definições de família e as diversas mudanças que vêm ocorrendo dentro deste contexto.

De acordo com o dicionário Aurélio (Ferreira, 2005), a palavra família é definida como pessoas aparentadas que vivem na mesma casa, particularmente o pai, a mãe e os filhos; pessoas do mesmo sangue, ou seja, a família nuclear ou elementar, que é constituída pelo casal e seus filhos. Para as ciências sociais, particularmente a antropologia, a família é definida como um grupo de pessoas ligadas por laços de sangue, adoção ou casamento (Bruschini, 1990).

No senso comum, quando se fala em família é comum imaginá-la como descrita pelo dicionário ou definida pelas ciências sociais: grupo composto por um casal e seus filhos vivendo sob o mesmo teto. Entretanto, pesquisas mostram que esse conceito de família nuclear, apesar de prevalecer, vem enfrentando mudanças com o decorrer do tempo e com as novas condições culturais e sociais da população, especialmente das mulheres.

Segundo dados do censo demográfico apresentados pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2000), a sociedade brasileira passou por profundas transformações demográficas, socioeconômicas e culturais nos últimos 20 anos, que repercutiram intensamente nas diferentes esferas da vida familiar. Dessa forma, o IBGE define família como “um conjunto de pessoas ligadas por laços de parentesco, dependência doméstica ou normas de convivência, residente na mesma unidade domiciliar, ou pessoa que mora só em uma unidade domiciliar”. Por sua vez, para Bruschini e Ridenti (1994), famílias são unidades dinâmicas de relações sociais, no interior das quais ocorre a reprodução biológica, a socialização, a transmissão de valores. São espaços de convivência onde se dá a troca de informações entre os membros e onde as decisões coletivas são tomadas.

Considerando essas diferentes definições sobre o conceito de família e observando o processo de mudança que esta instituição vem sofrendo, é importante conhecer as formas diversificadas de arranjos familiares existentes atualmente. Nesse

sentido, Goldani (1994) aponta as transformações que vêm ocorrendo na constelação familiar, possibilitando novos arranjos familiares bastante diferenciados do modelo dominante (família nuclear), tais como o aumento do número de famílias lideradas por mulheres e a tendência à redução do tamanho da família brasileira.

A concepção de família, representando a imagem de um pai e uma mãe que convivem com seus filhos, apesar de enfrentar mudanças e parecer ter sido ultrapassada atualmente, ainda prevalece em muitas sociedades. Dados do censo demográfico do IBGE¹ (2000) mostram que no comportamento das famílias ainda prevalece o modelo clássico formado pelo casal e filhos (55,4%). Entretanto, a Síntese de Indicadores Sociais (IBGE, 2005) ressalta que a análise das estruturas familiares revelou padrões diferenciados na composição familiar, de acordo com o sexo da pessoa de referência.

Nas famílias “chefiadas” por homens, a estrutura familiar mais freqüente é de casais com todos os filhos menores de 14 anos (33,6%), seguida do tipo “casal com todos os filhos de 14 anos ou mais de idade” (21,4%). No entanto, no caso da chefia feminina, as estruturas predominantes eram de mães com todos os filhos de 14 anos ou mais de idade (31,4%), outros tipos de família (25,6%) e mães com todos os filhos menores de 14 anos (23,2%).

Com relação ao predomínio das famílias nucleares, Bruschini e Ridenti (1994) alertam, enfatizando, que os levantamentos censitários nem sempre correspondem ao que ocorre no dia-a-dia. Muitas vezes, arranjos diversificados extrapolam as fronteiras da casa, como parentes morando no mesmo prédio ou nos fundos e participando ativamente tanto da parte econômica como também dos arranjos cotidianos e do aspecto social.

Fatores ligados ao rápido processo de mudança nos padrões sociais, políticos e econômicos do país nos ajudam a entender o crescimento das famílias chefiadas por mulheres. No entanto, segundo a Síntese de Indicadores Sociais (IBGE, 2005) esse aumento da “chefia” feminina não necessariamente é decorrente do processo de mudanças de valores e papéis na sociedade, mas, provavelmente, a crescente participação das mulheres no mercado de trabalho e sua contribuição no rendimento familiar são elementos que ratificam essas mudanças nas relações familiares.

Hoje, o grupo familiar pode ser chefiado pela mãe, em virtude da ausência da figura masculina, ou vice-versa. Assim, 29,4% dos domicílios têm mulheres como

¹ O último censo demográfico realizado pelo IBGE foi em 2000, sendo estes, portanto, os dados mais atuais.

responsáveis (IBGE, 2005). O conceito de responsável pelo domicílio, utilizado pelo IBGE, está baseado na definição dada pelos moradores do domicílio da pessoa considerada como referência do domicílio (ou da família).

Outro aspecto, apontado por Goldani (1994), é a tendência à redução do tamanho da família brasileira, o que pode ser comprovado pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD publicada pelo IBGE (2004). Esta aponta para o fato de que a taxa de fecundidade caiu mais de 60% de 1940 a 2004 e que as famílias brasileiras atualmente têm 2,1 filhos por mulher, enquanto nos anos 40 eram 6,2 filhos.

Por outro lado, a complexidade da vida familiar vem aumentando com o número crescente de divórcios, separações e reorganizações familiares. Hoje há um número crescente de lares monoparentais (em que só existe a figura da mãe ou a do pai), relacionamentos homossexuais e novas famílias formadas pela junção dos lares desfeitos. Encontram-se ainda, com muita facilidade, crianças que possuem dois lares, pois o pai e a mãe, separados, formam novos laços familiares.

Essas observações nos levam a refletir sobre as colocações de Goldani (1994) quando ressalta as mudanças na reprodução da população, nos padrões de relacionamento entre os membros da família, nos modelos de autoridades, na posição da mulher e na definição, pela legislação, do conceito de família, onde só cabia um modelo legitimado pelo casamento com predominância do poder masculino, em algo mais próximo das práticas sociais vigentes.

As mudanças que vêm ocorrendo na trajetória familiar são observações importantes e necessárias para se compreender a diversidade de organizações que encontramos atualmente no ambiente familiar e desconstruir a idéia de que existe uma única forma de arranjo familiar, para assim considerar todo esse contexto tanto na formulação e desenvolvimento de pesquisas com famílias quanto na análise das mesmas.

Entretanto, apesar de toda transformação que vem ocorrendo na estrutura familiar, não se pode negar sua importância para seus membros, especialmente para as crianças que vivem nesse ambiente. Por isso, a psicologia é unânime em afirmar a importância e a influência da família sobre a criança em desenvolvimento, destacando, entre os autores que enfatizam esta colocação, Bee, 1996; Macedo, 1994 e Mussen, Conger, Kagan e Huston, 1995. Dentro desse contexto, Bee (1996) considera que a forma como a família está organizada tem um impacto sobre o funcionamento da

mesma, o que afeta o comportamento da criança. Entretanto, ressalta que é o processo de interação familiar que tem maior impacto sobre o comportamento infantil.

Na mesma direção, Macedo (1994) enfatiza que a família é, para a psicologia, revestida de uma importância capital, visto ser o primeiro ambiente no qual se desenvolve a personalidade nascente de cada novo ser humano. Assim, a família é o primeiro espaço psicossocial, protótipo das relações a serem estabelecidas com o mundo. Entretanto, Fini (2000) evidencia que por causa de alterações pelas quais tem passado a família, da popularização da psicologia e das complexidades da vida atual, os pais podem sentir-se inseguros em relação ao que devem fazer para um melhor desenvolvimento dos filhos.

Portanto, quando se fala em criança em desenvolvimento é impossível dissociá-la do contexto em que vive, pois segundo Bronfenbrenner (1996), num modelo ecológico do desenvolvimento humano atuam sistemas e subsistemas destacando a cultura e a natureza que atuam na família, na escola, na criança, na comunidade, entre outros, de forma equilibrada e encaixada como um todo.

Por isso, pesquisas mostram que é cada vez mais necessário conhecer a influência da família nas diferentes fases e aspectos do desenvolvimento infantil, pois cada fase acarreta mudanças no comportamento das crianças e demandam dos pais novos problemas a serem resolvidos (Mussen & cols., 1995). Dessa forma, a família está sempre envolvida com o desenvolvimento de seu filho, enfrentando situações-problema que exigem resolução a cada nova etapa de suas vidas. Nesse sentido, o ambiente familiar pode interferir positiva ou negativamente no desenvolvimento infantil.

De acordo com Marcelli (1998), considerar a influência da família no desenvolvimento da criança não se trata de acreditar em uma causalidade simplista de tipo linear, mas sim de evidenciar que a família desempenha um papel fundamental tanto no desenvolvimento normal quanto no surgimento de condições patológicas. No entanto, é importante ressaltar que, apesar da grande influência familiar no desenvolvimento infantil, não se deve atribuir à família toda a carga de responsabilidade pelas dificuldades de adaptação da criança, pois características da criança também influem. Segundo Bradley e Corwyn (2002), a dificuldade de adaptação da criança, em diferentes aspectos de sua vida, é mediada não somente por características familiares, mas pelas próprias características das crianças e sistemas de suporte externo.

Na tentativa de buscar informações para pensar o ambiente familiar e suas relações com o desenvolvimento infantil, optou-se por analisar a temática dividindo-a em dois momentos distintos. No primeiro momento discutir-se-á teoricamente a relação do ambiente familiar com o desenvolvimento geral da criança, evidenciando o panorama atual dos estudos realizados nessa área de conhecimento, por meio da análise das pesquisas encontradas. O segundo momento destacará a relação do ambiente familiar com o desempenho acadêmico, discutindo-o teoricamente e ressaltando as pesquisas encontradas.

Num primeiro momento, o enfoque se reporta ao grupo de estudos que discute as relações do ambiente familiar com o desenvolvimento infantil associado a variáveis como práticas educativas parentais, recursos materiais no ambiente familiar e relação entre pais e filhos e entre os pais. Considerando as relações do ambiente familiar com o desenvolvimento infantil, vinculadas a práticas educativas parentais, a literatura atual destaca três tipos diferentes destas e o efeito que cada uma exerce sobre a criança em desenvolvimento: as práticas autoritárias, as permissivas e as democráticas (Cubero e Moreno, 1995). Acrescenta-se a essas um quarto tipo, a negligente, descrito por Weber, Prado, Viezzer e Brandenburg (2004) e que em seu estudo se destacou entre as outras.

De acordo com Alvarenga (2001) práticas educativas parentais são estratégias que têm como objetivo suprimir comportamentos considerados inadequados ou incentivar a ocorrência de comportamentos adequados. Para Mussen e cols (1995) as condutas adotadas pelos pais para criar seus filhos dependem em parte de suas crenças sobre o desenvolvimento e sobre as qualidades que eles consideram como as mais importantes para as crianças adquirirem. Ainda, segundo os autores, existem duas bases complementares para as práticas educativas parentais: uma delas é mudar o perfil de comportamento da criança e a outra é a visão dos pais a respeito dos comportamentos ideais para a criança em cada estágio do seu desenvolvimento, os quais dependem, em parte, dos ideais paternos em relação ao futuro.

Segundo Cubero e Moreno (1995), pais autoritários caracterizam-se por manifestar altos níveis de controle e exigências de amadurecimento e baixos níveis de comunicação e afeto explícito. São defensores do uso do castigo e medidas disciplinares enérgicas com o objetivo de impedir a persistência da criança em um comportamento. Os filhos tornam-se obedientes, ordeiros e pouco agressivos, mas há outras conseqüências como timidez, pouca persistência no que fazem, pobre interiorização de valores morais, poucas expressões de afeto nas interações e dificuldades no

estabelecimento de relações. Enfatizam, ainda, que a prática educativa parental permissiva apresenta pouco controle e exigência de amadurecimento, mas muita comunicação e afeto.

Por outro lado, os pais permissivos geralmente têm uma atitude positiva em relação ao comportamento da criança, mas não exigem dela responsabilidades e ordem, não existindo nesses lares normas que estruturam a vida cotidiana. Como consequência, os filhos tendem a ter problemas para controlar os impulsos, dificuldades de assumir responsabilidades, são imaturos e na escola não se saem tão bem.

Ainda segundo as autoras, pais democráticos ou competentes são caracterizados por apresentar altos níveis tanto de comunicação e afeto como de controle e exigências de amadurecimento. São pais afetuosos que reforçam o comportamento positivo de seus filhos e evitam os castigos. São os filhos de pais democráticos que mostram características mais desejáveis em nossa cultura, tendo altos níveis de autocontrole e auto-estima, sendo capazes de enfrentar situações novas com confiança, iniciativa e persistência. Costumam também ser mais interativos, independentes, carinhosos e com valores morais interiorizados.

Por último, Maccoby e Martin (1983) destacam que pais negligentes ou não envolvidos não são exigentes nem responsivos, tendem a orientar-se pela esquivas das inconveniências, respondendo a pedidos imediatos da criança apenas de forma a eliminá-los. Adolescentes de famílias negligentes são mais impulsivos e anti-sociais e menos orientados para a realização escolar. Os autores enfatizam que os resultados mais negativos, na educação das crianças, estão associados a esse tipo de prática educativa.

Entre os estudos que enfatizam as práticas educativas parentais e o desenvolvimento infantil, pode-se citar o de Ceconello, Antoni e Koller (2003), que, por meio de uma revisão de literatura, discutiu as práticas educativas e os estilos parentais no contexto familiar, analisando-os como fatores potenciais de proteção ou de risco para o abuso físico. Já Camino, Camino e Moraes (2003) investigaram as práticas de controle social utilizadas pelas mães para evitar comportamentos indesejados de seus filhos e verificar a relação entre as práticas maternas de controle social e o julgamento moral dos filhos.

Os resultados mostram a existência de dois fatores, controle interno e externo nas respostas das mães, que estariam relacionados à ação e suas consequências, constituindo duas dimensões separadas e independentes. O controle interno, de uma forma geral, associou-se a um nível mais elevado de desenvolvimento moral do que o

controle externo. Assim, o uso intensivo de controle interno e externo corresponderia ao estilo parental democrático; a ausência de controle corresponderia ao estilo permissivo e o alto uso do controle externo e baixo do controle interno, ao estilo autoritário.

Em estudo mais recente, Weber e cols. (2004) pesquisaram os estilos parentais existentes entre famílias brasileiras e apontaram que 45,4% podiam ser classificados como pais negligentes, 32,8% autoritativos², 11,8% permissivos e 10,1% autoritários. Embora os pais tenham se percebido mais responsivos e exigentes do que seus filhos os perceberam, a correlação entre as respostas dadas pelas crianças e por seus pais foi significativa e positiva. As diferenças de percepção foram discutidas e os pesquisadores chamam a atenção para o número muito alto de famílias negligentes observado. Os autores destacam ainda que as percepções quanto à intensidade com que os pais exercem controle e dispensam afeto na relação são bastante diferentes para pais e filhos. Isso demonstra que pais percebem sua própria maneira de educar e dar afeto de um jeito diferente de seus filhos.

Estudos que destacam os recursos materiais do ambiente familiar têm evidenciado aspectos do *status* socioeconômico, tais como a renda familiar, o nível educacional e o *status* ocupacional dos pais, como sendo interlocutores indispensáveis aos que estudam o desenvolvimento infantil. Segundo Bradley e Corwyn (2002), o *status* socioeconômico é um tópico de grande interesse àqueles que estudam o desenvolvimento das crianças, pois as famílias de *status* sócioeconômico elevado têm melhores recursos para suas crianças em relação à oferta de serviços, bens, ações parentais e conexões sociais que resultam em benefícios para elas, enquanto às crianças de *status* socioeconômico baixo faltam acessos a esses recursos e experiências, e dessa falta decorrem riscos ao desenvolvimento.

Para Ribas, Moura e Bornstein (2003), a relevância do *status* socioeconômico para o entendimento da cognição e práticas parentais é bastante discutida na literatura científica e tem enfatizado as diferenças no conhecimento do desenvolvimento infantil e práticas parentais, relacionadas principalmente ao nível educacional dos pais, como um dos principais indicadores do *status* socioeconômico. Em seu estudo, os autores buscam responder o que as mães brasileiras sabem sobre desenvolvimento infantil e práticas parentais e como este conhecimento varia de acordo com o *status* socioeconômico e, em particular, com a educação das mães.

² A palavra autoritativo foi mantida por Weber e cols. (2004) em virtude da difícil tradução em português dos originais de Baurim (1966), porém outros autores adotaram diferentes nomes para este estilo, como democrático, recíproco ou competente, que são sinônimos.

Realizada a análise das relações entre o *status* socioeconômico e alguns de seus componentes sobre o conhecimento do desenvolvimento infantil e de práticas parentais, verificou-se que, em média, as mães brasileiras obtiveram pontuações mais baixas do que as mães norte-americanas e que todas as variáveis investigadas, exceto a idade dos pais e o *status* ocupacional das mães, mostraram correlação significativa. O nível de escolaridade da mãe foi o melhor preditor de pontuações. Portanto, os autores destacam que este estudo apóia à visão de que diferenças no conhecimento do desenvolvimento infantil e práticas parentais estão relacionadas principalmente ao nível educacional dos pais, um dos principais indicadores do *status* socioeconômico.

Nessa mesma direção, em estudo recente, Moura e cols.(2004) encontraram resultados semelhantes ao estudo anterior analisando a relação entre conhecimento sobre desenvolvimento infantil e variáveis da mãe e do bebê. Os resultados mostram que a cognição parental é um importante componente do contexto sociocultural em que se dá o desenvolvimento infantil, podendo possibilitar o aperfeiçoamento de potencialidades nas crianças, ajudando-as no relacionamento com o mundo e favorecendo-lhes o enriquecimento pessoal mediante as experiências que o meio lhes proporciona.

O relacionamento entre pais e filhos e entre os pais também tem sido apontado como um aspecto importante nos estudos sobre o desenvolvimento infantil. Dentre os aspectos evidenciados nesta categoria destaca-se o tempo que os pais passam com a criança, a presença de ambos os pais na educação dos filhos e as conseqüências dos conflitos entre os pais para o desenvolvimento dos filhos, que apresentam tanto situações adversas, que contribuem para a aparição de problemas, como situações positivas, cujo efeito é atenuador.

No Guia para Classificação de Recursos e Adversidades do Ambiente Familiar de Marturano (1999), situações adversas são conceituadas como aspectos conflituosos do relacionamento familiar, incluindo o conflito conjugal, separação temporária dos pais, relacionamento afetivo distante entre pai-filho, depreciação da criança, rejeição e indiferença. A instabilidade, outro aspecto de adversidade no ambiente familiar, inclui o número de mudanças de residência, número de parceiros da mãe, número de famílias com que a criança viveu e doenças significativas da criança ou outros familiares. Por sua vez, situações positivas no relacionamento familiar incluem o relacionamento harmonioso entre os pais, bom relacionamento dos pais com a criança, relacionamento afetivo próximo, disponibilidade para interação.

Fini (2000), discutindo as relações entre pais e filhos, destaca que entre os membros de uma família há o estabelecimento de vínculos, que podem tanto gerar harmonia quanto desarmonia, afeto e solidariedade, bem como raiva e ressentimento. Procurando investigar essas relações, Jaffee, Moffitt, Caspi e Taylor (2003) estudaram o relacionamento entre pais e filhos tendo como participantes crianças gêmeas de 5 anos de idade e seus respectivos pais e mostraram que o efeito, saudável ou não, promovido pelo casal de pais biológicos depende da qualidade de cuidados que os mesmos podem fornecer à criança e, necessariamente, do tipo de relação estabelecida entre os familiares.

Segundo os autores, o tempo passado com os filhos ou a presença de ambos os pais na vida da criança não fornecem indicativos de bom relacionamento familiar e concluem que a união dos pais pode não ser resposta ao problema para algumas crianças que vivem em famílias de pais solteiros, a menos que seus pais possam tornar-se fontes de confiança emocional e suporte econômico.

O estudo de Huston e Aronson (2005) com crianças de 7 e 8 meses buscou testar as predições de teorias econômicas e desenvolvimentais, onde o tempo maternal com a criança é importante para a mãe no relacionamento com seu filho e para a criança no relacionamento com a mãe, além de ser importante para o desenvolvimento infantil. Os resultados mostram que o emprego das mães reduz o tempo com seus filhos, mas elas buscam compensar as horas do trabalho diminuindo o tempo em outras atividades como limpar a casa e lavar roupa. O maior tempo com as crianças predisse elevados escores na escala aplicada e maior sensibilidade maternal, porém mostrou pequenos aborrecimentos na relação da criança com sua mãe, relacionados a comportamento social ou desempenho cognitivo.

É importante também observar que as influências no sistema pais-filhos circulam nas duas direções. Para Bee (1996) o temperamento da criança, sua posição de nascimento e idade são importantes ingredientes que atuam constantemente no relacionamento entre pais e filhos. Nesse sentido, o estudo longitudinal de Jenkins, Simpson, Dunn e Rasbash (2005) investigou famílias biológicas e adotivas e as influências mútuas do conflito marital e problemas de comportamento de crianças de 4 a 17 anos.

Os autores mostram que o conflito marital prediz uma mudança no comportamento das crianças, assim como o comportamento das crianças prediz um aumento de conflito marital, particularmente nas famílias adotivas. Considerando esses

resultados, verifica-se a influência de características pessoais da criança interferindo no contexto familiar, assim como o contexto familiar interferindo em características das crianças.

A análise das pesquisas referentes a relações de algumas variáveis do ambiente familiar com o desenvolvimento infantil nos remete a discorrer sobre as relações do ambiente familiar vinculadas ao desempenho acadêmico, evidenciando as pesquisas que constituem o segundo grupo analisado.

1.1 Análise do Ambiente Familiar relacionado ao Desempenho Acadêmico

As teorias psicológicas têm afirmado que cada fase do desenvolvimento traz para o indivíduo novas tarefas a serem cumpridas, constituindo desafios e oportunidades para crescimento. Erikson (1987) enfatiza que, entre a infância e a vida adulta, as crianças vão à escola e a aptidão escolar se apresenta para muitos sob a forma de realizações ou decepções. O presente estudo se reporta a essas teorias, pois terá como participantes crianças do ensino fundamental com idades variando de 8 a 12 anos e seus respectivos familiares.

A análise de alguns estudos (Boruchovitch, 1999; Carneiro, Martinelli & Sisto, 2003, Carvalho, 2004; Schiavoni & Martinelli, 2005) revela que, nesta fase do desenvolvimento infantil, o desempenho acadêmico apresenta-se como um dos desafios da infância escolar e observa-se que as crianças estão enfrentando grandes dificuldades diante dele. Tomando como referência essas reflexões, propõe-se como objetivo do presente estudo avaliar os recursos do ambiente familiar e o desempenho acadêmico de crianças na leitura e escrita, verificando se existe relação entre ambos, pois acredita-se que a família se sobressai como fonte de recursos a que a criança pode recorrer para lidar com as demandas escolares.

Isso pode ser observado nos dados da Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a escola pública na opinião dos pais, publicada pelo INEP (2005):

A pesquisa educacional acadêmica e mundial tem indicado que uma das mais importantes dimensões explicativas do desempenho de estudantes encontra-se radicada em sua origem familiar. É de fundamental importância conhecer o capital cultural e econômico da família, bem como

sua visão sobre o processo educacional de seus filhos, sua relação com as escolas e sua percepção sobre escolaridade.

Com isso reafirma-se que, como nos demais aspectos do desenvolvimento infantil, a importância da participação da família no processo de aprendizagem é inegável. Marturano (1997) afirma que, para um ótimo desenvolvimento cognitivo, é necessária uma combinação de experiências de aprendizagem ativa, com um contexto social em que o estilo de interação e relacionamento promovam autoconfiança. Circunstâncias familiares desestabilizadoras podem fragilizar a criança diante das exigências da escolarização.

Contudo, da mesma forma que a criança confronta-se com novos desafios quando ingressa na vida escolar, cria-se também para as famílias uma nova situação de enfrentamento, pois, de acordo com Fini (2000), amplia-se o leque de relações sociais e os indivíduos se defrontam com uma diversidade de valores e padrões de comportamento, muitas vezes conflitantes. Entretanto, mesmo sendo imprescindível a participação da família no processo de aprendizagem, freqüentemente ela ignora (ou tem apenas uma noção intuitiva) que o seu papel é muito significativo no suporte que pode oferecer a seus filhos no enfrentamento dos desafios escolares.

Sendo assim, observa-se que diversos aspectos do ambiente familiar se relacionam com a vida escolar infantil, especificamente com o desempenho escolar, dentre os quais estão as crenças familiares referentes ao desempenho acadêmico infantil. Marchesi (2006) destaca que os pensamentos e as crenças dos pais sobre eles mesmos como pais e sobre seu papel na aprendizagem dos filhos podem influenciar sua relação com a escola e o desempenho escolar de seus filhos, pois, na medida em que eles acreditam que têm um papel no ensino dos filhos, podem envolver-se, com maior probabilidade em sua educação. Nesse sentido, Miller (1999) evidencia que a família é o componente influenciador mais crítico das habilidades das crianças para o desempenho na escola, e as crenças e as expectativas dos adultos são uma fonte importante de influência no desempenho escolar infantil.

Dentre os estudos que avaliaram as relações entre desempenho escolar e crenças e expectativas dos pais, Molnar (2000) elegeu os pais de estudantes da 3ª série, de 4 escolas públicas na Hungria. O estudo teve como objetivo investigar a opinião e as expectativas dos pais sobre o desempenho acadêmico de seus filhos e, para isso, pesquisou o que os pais pensavam sobre as diferenças no desempenho escolar das

crianças, quanto os pais contribuíam para o sucesso escolar de seus filhos e se o desempenho escolar era conseguido exclusivamente pelas crianças. Os resultados revelaram que os pais muitas vezes ajudam seus filhos somente em situações difíceis (dias faltados da escola, provas perdidas, projetos laboriosos, notas baixas, etc.) e demonstram pouco interesse em seu futuro escolar.

Num estudo longitudinal, Englund e Luckner (2004) investigaram as relações entre comportamentos e expectativas parentais e desempenho acadêmico de crianças desde o nascimento até a 3ª série escolar, mostrando que o nível de instrução das mães, antes da entrada da criança na escola, teve efeitos significativamente diretos na inteligência e efeitos indiretos no desempenho da criança da 1ª à 3ª séries e que as expectativas parentais em relação aos filhos tiveram efeito direto no seu desempenho escolar.

O objetivo do estudo realizado por Miller (1999) foi analisar as crenças e percepções dos pais sobre a importância do esforço e da habilidade de seus filhos para o desempenho acadêmico e seus valores em relação à importância da educação. A análise dos dados demonstrou que os pais acreditam que o trabalho duro e o esforço são mais importantes para a realização acadêmica do que apenas ter excelentes habilidades e que quanto mais elevado o nível de instrução dos pais, mais elevadas suas expectativas educacionais para os filhos. Os resultados mostraram, ainda, que a opinião dos pais sobre a importância do esforço ou da habilidade para o desempenho acadêmico foi influenciada pelo esforço ou habilidade da própria criança.

Além das crenças e expectativas dos pais em relação aos filhos e dos filhos em relação aos pais, os relacionamentos familiares, outro aspecto de interesse para as pesquisas atuais na área da família, têm relação direta ou indireta com o desempenho escolar das crianças. Existem inúmeros fatores que afetam as relações entre os membros da família, como a violência, o conflito permanente, a droga, o alcoolismo, a falta de afeto, a doença mental de algum membro da família, o desemprego e tantas outras situações pessoais que criam enormes barreiras para se manter um clima de coerência e estabilidade, afetando a todos, inclusive as crianças, que muitas vezes acabam apresentando dificuldades escolares ou problemas de comportamento.

Assim, de acordo com Marcelli (1998), todas as patologias que envolvem o ambiente familiar e afetam as relações familiares podem ter consequência direta no desenvolvimento infantil, afetando, entre outros aspectos, o desempenho escolar, o que pode aparecer no desinteresse ou no baixo desempenho dos estudantes. O estudo de

Ferreira e Marturano (2002) vem enfatizar essas colocações, pois destaca que as relações do ambiente familiar interferem fortemente no comportamento da criança. As autoras relatam que as crianças que apresentam problemas de comportamento têm seu ambiente familiar mais prejudicado, seja pelo menor acesso a recursos, seja pela presença de mais circunstâncias adversas. Salientam, ainda, que os problemas de comportamento apresentados pelas crianças aumentam sua vulnerabilidade para a aprendizagem e acarretam baixo desempenho escolar.

Neste mesmo contexto, o estudo de Brancalhone, Fogo e Williams (2004), realizado com 30 crianças em pares, do mesmo sexo, sendo 15 crianças do ensino fundamental expostas à violência conjugal e 15 não expostas à violência, escolhidas nas mesmas salas de aula do respectivo par, mostrou que os resultados da Escala de Avaliação da Performance Acadêmica, respondida pelos professores, foram significativamente menores para o grupo exposto a violência conjugal, enquanto os resultados dos conceitos do Boletim Escolar e do Teste do Desempenho Escolar - TDE não mostraram diferenças significativas.

Segundo os autores, hipotetiza-se que o desempenho prejudicial das crianças do grupo exposto a violência conjugal e que foram indicadas pelo professor possa ter sido influenciado por conhecimentos prévios dos mesmos a respeito da história de vida da criança e não somente por seu real desempenho acadêmico.

Em um estudo realizado com psicólogos e pedagogos atuantes em clínicas de psicopedagogia, Salvari (2003) investigou como esses profissionais compreendem os problemas de aprendizagem da leitura e escrita em crianças e como vêem o lugar da família na construção dos referidos problemas. Os resultados apontam questões da dinâmica familiar, de forma unânime, como uma das principais fontes de problemas de aprendizagem, principalmente a grande dependência da criança em relação à mãe e a participação periférica do pai no processo escolar do filho. Além disso, evidencia que questões socioculturais acentuam uma tendência atual dos pais em delegar a educadores e psicólogos os cuidados com a aprendizagem dos filhos.

Dentre os aspectos estudados em relação ao desempenho acadêmico, encontramos também as práticas parentais que foram de interesse de diversos estudos. Pesquisas como a de Bolsoni-Silva e Marturano (2004) e Neves e Moraes (2005) demonstram que as habilidades socioeducativas dos pais interferem nas habilidades comportamentais de seus filhos, evidenciando que as práticas familiares específicas podem explicar a realização diferencial das crianças na escola.

Avaliar a percepção dos filhos sobre as práticas educativas dos pais e a autopercepção dos pais sobre suas práticas educativas, relacionado a aspectos escolares, foi o objetivo do estudo de Midgett, Belsito, Ryan e Adams (2000) e Casanova, García-Linares, Torre e Carpio (2005), que chegaram a resultados semelhantes, sugerindo que as percepções das crianças e dos pais são similares em alguns pontos, contudo diferentes em outros.

Os autores destacam que essas diferenças nas percepções podem ocorrer em razão de diferenças na maturidade entre crianças e adultos e distinção entre o papel da criança e do adulto. Com relação a esse aspecto, Marchesi (2006) alerta para a importância de se avaliar, além das crenças e percepções dos pais, as percepções das crianças diante do envolvimento de seus pais com relação aos seus estudos. Segundo o autor, os pais pensam que ajudam mais a seus filhos nos estudos do que estes o percebem.

Para finalizar, entre as variáveis do ambiente familiar relacionadas ao desempenho acadêmico, destacam-se os recursos humanos e materiais do ambiente familiar, sendo este o aspecto de maior interesse para esta pesquisa, pois é seu objeto de estudo. Dentre os recursos humanos, destacam-se o envolvimento e apoio dos pais à vida escolar de seus filhos, a supervisão e organização nas rotinas infantis e as oportunidades de interação com os pais. Além dos recursos humanos familiares, estão os aspectos materiais, que, segundo Marchesi (2006), não podem ser esquecidos quando se estuda o ambiente familiar. Nesse contexto é preciso considerar as condições do lar, os recursos financeiros disponíveis e a falta de espaço em casa ou de tranquilidade para fazer as tarefas escolares.

Segundo Palácios (apud Marchesi, 2006), algumas rotinas cotidianas se destacam como organizativas do ambiente familiar em relação às atividades e aprendizagens escolares, incluindo o acompanhamento da vida escolar da criança, sensibilidade para captar os progressos e as dificuldades, organização do espaço e do tempo para o trabalho escolar a ser realizado em casa, estabelecimento dos horários (a que horas se deitar e se levantar) e atividades (quantas horas diante da televisão, por exemplo).

Ainda nesse sentido, Marturano (1998) evidencia a importância desses recursos presentes no ambiente familiar, mostrando que o nível de elaboração da escrita produzida pela criança está associado à variedade de recursos no seu ambiente familiar. Ressalta que crianças com melhor desempenho nas atividades de escrita têm suas

rotinas diárias mais organizadas (hora certa para almoçar, jantar, fazer a lição de casa) e regras definidas (fazer lição antes de brincar), compartilham as atividades com os pais e têm acesso a livros infantis, obras de consulta e brinquedos estimuladores do desenvolvimento em casa.

Seguindo a mesma linha de reflexões, Parreira e Marturano (1999) afirmam que o aprendizado da escrita é facilitado se a criança possuir alguns conhecimentos prévios, isto é, habilidades para a leitura e escrita, para muitas das quais é necessário que alguém esteja ao seu lado para ensiná-la. Conforme as autoras, o apoio dos pais nas lições de casa é importante para ajudar a criança a desenvolver essas habilidades.

Considerando essa perspectiva, o INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2003), que divulgou o Informativo da Associação Nacional das Universidades Particulares, baseado em dados do SAEB, ressalta que os estudantes que fazem a lição de casa têm um desempenho escolar bastante superior ao daqueles que não se interessam por essa prática de aprendizagem, mostrando ser a lição de casa um dos fatores de maior impacto no rendimento educacional. O informativo enfatiza que os principais fatores que influenciam o desempenho do aluno estão relacionados às suas condições de vida, havendo uma série de efeitos no processo de aprendizagem relacionados à escola e à família, entre eles a composição socioeconômica da família e o tempo que ela dedica ao aluno.

Tudo isso torna-se importante na vida da criança, pois organização, regras, horários, rotinas, compromissos e outras atividades estão presentes no contexto escolar e, na medida que as crianças aprendem a se organizar em relação a esses conceitos no ambiente familiar, provavelmente transferirão esta aprendizagem para a vida escolar. E isso está associado a muitos benefícios acadêmicos, que são destacados em diferentes estudos (D’Avila-Bacarji, Marturano & Elias, 2005; Gonzalez-DeHass, Willems & Doan Holbein, 2005; Jiang, 2004; Marturano, 1999; Perez, 2004; Swartz, 2003; Tamis-LeMonda, Shannon, Cabrera & Lamb, 2004). Esses estudos nos dão uma visão geral do que vem sendo pesquisado nesta área de conhecimento.

Dentre os estudos que investigaram o envolvimento e apoio dos pais no processo escolar de seus filhos está o de Perez (2004), que buscou compreender a dinâmica das práticas educativas desenvolvidas nas famílias de camadas populares e na instituição escolar, e a influência que ambas exercem na aprendizagem de crianças do ensino fundamental. A pesquisa foi realizada em uma escola pública de ensino fundamental com três classes de 4ª série, onde foram selecionadas 12 famílias e os respectivos filhos

e professores. Os resultados indicam alguns fatores para a condição de fracasso ou sucesso escolar, entre eles a forma de envolvimento da família na trajetória escolar dos filhos, o papel do professor no incentivo à aprendizagem e o empenho do educando na superação das dificuldades.

Reafirmando os achados acima, a pesquisa de Gonzalez-DeHass, Willems e Doan Holbein (2005) foi desenvolvida com a finalidade de mostrar como a participação dos pais está relacionada à motivação dos filhos. Utilizando como procedimento a análise de vários estudos com alunos da escola fundamental à escola superior, os resultados mostram que existe um relacionamento benéfico entre a participação parental e alguns construtos motivacionais, entre eles o envolvimento escolar, a competência e controle percebido e a auto-regulação. Os autores apontam várias pesquisas que investigaram o envolvimento parental, descrevendo os muitos benefícios potenciais que os pais podem oferecer à educação dos filhos.

Ao lado disso, D'Avila-Bacarji, Marturano e Elias (2005) avaliaram a relação entre suporte parental e dificuldades de aprendizagem de crianças entre 7 e 11 anos encaminhadas para atendimento psicológico. O suporte parental foi avaliado em três domínios: o acadêmico, o desenvolvimental e o emocional. Da criança avaliou-se o nível de inteligência, o desempenho escolar e a presença de problemas de comportamento. O grupo encaminhado mostrou desempenho cognitivo e acadêmico mais baixo e mais problemas de comportamento. O suporte acadêmico não diferiu entre os grupos, porém as mães de crianças encaminhadas relataram menos suporte desenvolvimental e emocional, com problemas nas práticas educativas e relacionamento pais-criança conflituoso.

Swartz (2003) investigou o ambiente familiar como suporte para aprendizagem escolar. O autor buscou examinar as relações entre o ambiente familiar e a cultura parental, com o desempenho acadêmico de estudantes americanos e mexicanos de 11 a 14 anos. Os resultados mostram que o biculturalismo parental foi um forte fator que contribuiu para as diferenças no desempenho acadêmico de crianças americanas e mexicanas na leitura, na língua, na matemática e na soletração, indicando que o maior desempenho escolar era apresentado pelos filhos de pais de cultura americana. O desempenho na leitura e na soletração foi associado positivamente ao suporte do ambiente familiar, destacando as práticas educativas familiares, o suporte oferecido pela família à aprendizagem escolar de seus filhos e o nível de cultura dos pais.

O estudo de Marturano (1999), em uma amostra clínica de 100 crianças encaminhadas por dificuldades na aprendizagem, teve por objetivo verificar se recursos do ambiente familiar que favorecem o desempenho escolar estão presentes nos participantes da pesquisa. Os resultados indicaram que o nível de elaboração da escrita está positivamente associado à disponibilidade de livros e brinquedos, enquanto o atraso escolar está negativamente associado à organização das rotinas e à diversidade de atividades compartilhadas com os pais. A autora discute a importância dos recursos humanos e materiais no ambiente familiar e mostra que o progresso na aprendizagem escolar está associado à supervisão, à organização das rotinas no lar e a oportunidades de interação com os pais, como também à oferta de recursos no ambiente físico.

Nesta mesma direção, o estudo de Jiang (2004), que teve por finalidade examinar o efeito do ambiente familiar no desempenho educacional do estudante chinês da 8ª série, encontrou vários indicadores associados com os efeitos do ambiente familiar no desempenho escolar, entre eles a ocupação dos pais, instrução e renda, recursos da família e participação parental na escola.

Os resultados mostraram que o ambiente familiar influenciou o desempenho dos estudantes em disciplinas específicas como o chinês e a matemática, além de evidenciar que os melhores alunos eram meninas de famílias intactas e com recursos familiares e acadêmicos no lar. Os pais dos alunos que apresentaram melhor desempenho acadêmico eram de nível socioeconômico elevado e estavam empregados. Entretanto, o estudo evidenciou que pais de alunos com baixo desempenho escolar não monitoravam seus filhos em relação à escola e tinham menos tempo para compartilhar atividades culturais com eles.

Por sua vez, Tamis-LeMonda e cols. (2004), investigando o desempenho escolar vinculado à interação dos pais com seus filhos de 24 a 36 meses em relação à linguagem e ao desenvolvimento cognitivo, encontraram que a instrução dos pais e a renda estão associadas, excepcionalmente, ao desempenho da criança, enfatizando os achados do estudo anterior. A instrução dos pais predisse, consistentemente, a qualidade da interação mãe-criança. Os resultados sugerem efeitos diretos e indiretos da paternidade no desenvolvimento da criança.

Deve-se considerar ainda que, no momento atual, inúmeras transformações vêm sendo verificadas no contexto social das relações humanas. Tomando como referência essas mudanças, Parke (2004) destaca os avanços conceituais, empíricos e teóricos na pesquisa da família e nas implicações para o desenvolvimento das crianças, além de

novos sentidos para a mesma. Em seu estudo, considera três subsistemas familiares interdependentes: o subsistema pai-criança, o marital e o dos irmãos.

Segundo o autor, a criança, as características parentais e os recursos e capital social foram determinantes de estratégias de socialização das famílias estudadas. A etnicidade foi considerada, revendo avanços ocorridos na raça. Portanto, o enlace entre famílias e trabalho, pais homossexuais, as novas tecnologias reprodutivas, o efeito da carceragem parental sobre as famílias e o papel de projetos de intervenção e da prevenção na pesquisa da família são considerados, pelo autor, novas perspectivas da pesquisa nessa área de conhecimento.

Na análise teórica e empírica apresentada, nota-se que, quando o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem com normalidade, o efeito da falta de habilidade dos pais com os filhos, pelo menos no âmbito escolar, se reduz. Porém, quando os problemas aparecem, a importância de uma boa resposta familiar aumenta e as habilidades dos pais ao interagirem na educação de seus filhos parecem ser cruciais à promoção de comportamentos socialmente habilidosos ou considerados como “indesejados”.

Vislumbrando estas reflexões, destacam-se as palavras de Pablos (2003) para sintetizar essa relação:

Entre as crianças que vão melhor na escola se encontram as de famílias que se envolvem mais em seus estudos. A relação entre o rendimento escolar de um aluno e o papel que seus pais decidem desempenhar em sua educação é cada vez mais estreita. (p. 139)

Entretanto, convém ressaltar que não só as famílias pouco dispostas, escassamente valorizadas ou inábeis têm filhos com baixo desempenho escolar. Também as demais famílias podem encontrar-se nessa situação. Contudo, nesta hipótese, existe uma maior probabilidade de que os problemas sejam abordados com uma atitude mais segura e com possibilidades mais estáveis de colaboração com a escola. Assim, famílias com maiores recursos econômicos, sociais e afetivos têm maior facilidade para ajudar seus filhos a enfrentarem o desafio da aprendizagem.

Cabe ressaltar que os estudos anteriormente citados diferem da presente pesquisa, uma vez que esta pretende investigar a relação do ambiente familiar e desempenho escolar de crianças regularmente matriculadas em escolas municipais de ensino fundamental. Para avaliar a compreensão em leitura e o desempenho em escrita

serão utilizados dois testes específicos, o que não vem ocorrendo com frequência nas pesquisas nacionais, que utilizam apenas medidas como notas e diferenças entre a série cursada e a esperada, tomando por base a idade da criança.

Soma-se a isso o fato de que neste estudo pretende-se analisar o ponto de vista dos pais e das crianças e verificar a percepção de ambos com relação aos recursos do ambiente familiar. Portanto, em razão da importância atribuída à família, os meios específicos de sua relação com o desenvolvimento intelectual das crianças precisam ser verificados. Assim, os estudos que enfocam a família são especialmente oportunos. Com a presente pesquisa, pretende-se trazer novos elementos para ampliar essa discussão.

Dando continuidade ao trabalho, o próximo capítulo trata de questões relacionadas ao fenômeno do fracasso escolar. Introduzindo o tema, será discutida sua trajetória em âmbito nacional, desde o início de sua história no Brasil. Posteriormente apresenta-se uma reflexão sobre a política pública implantada, especificamente no estado de São Paulo, com o intuito de erradicar a repetência e a evasão escolar e, portanto, diminuir o fracasso escolar. Após estas reflexões são apresentados alguns dados estatísticos para visualização e análise do retrato atual do fracasso escolar no ensino fundamental.

Diante dessas reflexões, faz-se necessário observar que atualmente o fracasso escolar é diagnosticado por meio do baixo desempenho escolar e das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. Finalizando o tema, são discutidos teoricamente os fatores envolvidos na busca de explicação para o fenômeno. Após a reflexão dos itens acima são apresentados estudos nesta área de conhecimento, na tentativa de elucidar o que vem sendo produzido atualmente neste campo de estudo.

CAPÍTULO II

FRACASSO ESCOLAR: HISTÓRICO, DEFINIÇÕES, REFLEXÕES E PESQUISAS.

A preocupação com a qualidade na educação é verificada em diferentes partes do mundo, inclusive no Brasil. Entretanto, o que vem se destacando neste contexto e chamando a atenção de pais, professores, especialistas e profissionais da educação é o fracasso escolar, que se apresenta como um grande obstáculo à educação em âmbito mundial.

Dados retirados de Kovacs (2004) evidenciam a proliferação do fracasso escolar mundialmente. Segundo a autora, entre 1995 e 1998, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), envolvendo países como Canadá, México, Reino Unido e Nova Zelândia, realizou um projeto sobre o fracasso escolar, na tentativa de responder basicamente o porquê do grande interesse de tantos países por este tema e apresentar uma análise comparativa deste fenômeno que se manifesta de diferentes maneiras nos diversos países, com o objetivo de descrever uma estratégia para fazer frente ao fracasso escolar em diferentes contextos nacionais. Tais apontamentos mostram como este tema vem sendo discutido no mundo todo, porém neste estudo será aprofundada a discussão e as reflexões sobre questões referentes ao fracasso escolar no Brasil.

A preocupação com o fracasso escolar, considerado como resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda escolar (Weiss, 1992), não é recente. Verifica-se que no Brasil esta questão é antiga e o problema vem apresentando, nas últimas décadas, proporções inaceitáveis. Segundo Corrêa (2001), o estudo sistematizado do fracasso escolar inicia-se, entre nós, na década de 1960 e encontra seu auge nas décadas de 1970 e 1980. Tal preocupação vai ganhando corpo devido à implantação da política da universalização do ensino fundamental ocorrida no Brasil, nas décadas de 1960 e 1970, onde todos os segmentos sociais passam a ter acesso à escola.

Segundo dados apresentados por Neubauer (2001), o Brasil, nos anos 50, tinha somente 36% da população de 7 a 14 anos na escola e a boa escola de antigamente era aquela em que a maioria ficava fora. Porém, nas últimas três décadas do século XX, a população brasileira abriu as portas da escola e o crescimento das matrículas foi estrondoso. Atualmente, de acordo com dados do censo escolar publicado pelo INEP (2005), estão matriculadas no ensino fundamental 97% das crianças em idade escolar.

Esta nova medida da educação brasileira propiciou o atendimento de um número muito maior de crianças pela escola pública, ou seja, quase sua totalidade. Entretanto, apesar de atender à maioria da população em idade escolar, a escola deparou-se, a partir desse momento, com um novo desafio: oferecer uma educação de qualidade a todos os alunos nela matriculados. Para Corrêa (2001), esse esforço de universalização, sem o correspondente esforço de reestruturação de uma escola elitista e altamente seletiva que a tornasse preparada para lidar com esses novos alunos, criou um ambiente propício à proliferação do fracasso escolar. Diante dessa nova perspectiva educacional, começam a se delinear os objetos de estudo que passam a ser discutidos incessantemente neste campo de conhecimento, entre eles o fracasso escolar evidenciado, nessa época da história educacional, pela repetência e evasão escolar.

Segundo Ferreira (2006), estudos realizados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no ano de 1954, apontavam o Brasil como o país com os mais altos índices de retenção escolar da América do Sul, 57,4% na passagem da 1ª para a 2ª série do antigo primário. O autor destaca ainda que, somente no estado de São Paulo, de cada 100 alunos que entravam na 1ª série, apenas trinta chegavam à 4ª série. Diante desses dados era, portanto, urgente concentrar esforços no suposto locus do problema, ou seja, no ensino fundamental.

Almejando enfrentar as dificuldades apresentadas pelo novo quadro da educação nacional e com o objetivo de diminuir o índice de repetência, evasão e assim o fracasso escolar, foi implantado pelo governo do estado de São Paulo o regime de progressão continuada, instituída em dezembro de 1996 pelo Conselho Estadual de Educação do Estado que deliberou o regime no ensino fundamental com duração de oito anos, podendo ser organizado em um ou mais ciclos.

A deliberação afirma que o regime de progressão continuada deve garantir a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando a recuperação contínua e paralela, dependendo dos resultados periódicos e parciais. Segundo o Artigo 3º da deliberação, o projeto educacional de implantação do regime de progressão continuada deve especificar, entre outros aspectos, mecanismos que assegurem a avaliação institucional interna e externa, as avaliações da aprendizagem ao longo do processo que devem conduzir a uma avaliação contínua e cumulativa da aprendizagem do aluno, de modo a permitir a apreciação de seu desempenho em todo o ciclo, atividades de reforço e de recuperação paralelas e ininterruptas ao longo do processo, indicadores de

desempenho, contínua melhoria do ensino, articulação com as famílias no acompanhamento do aluno ao longo do processo, entre outras (Deliberação CEE 9/97).

Dessa forma observa-se que a progressão continuada foi um projeto pensado e estruturado como solução institucional para a erradicação dos maiores problemas enfrentados pela escola, os altos índices de reprovação e evasão escolar que sinalizam o percurso para o fracasso escolar. Segundo Paro (2003), a principal característica da progressão continuada é a eliminação da reprovação, o que constitui o maior avanço pedagógico proposto pelas políticas públicas em educação no século XX. Contudo observa-se que, além de diminuir o número de reprovações o projeto tem como objetivo assegurar a qualidade do ensino, deixando claro que, para o sucesso do regime, a avaliação do desempenho do aluno deve ser cumulativa e contínua, refletindo realmente seu desempenho em um semestre ou em um ano escolar.

Entretanto, Penin (2006) aponta que a realização da progressão continuada pressupõe uma verdadeira revolução na prática cotidiana escolar, seja a da sala de aula, seja a da escola e de seu currículo, na gestão interna e na relação com a comunidade circundante, pois, na medida em que a escola se abriu a todos, recebendo alunos provenientes de todas as camadas sociais e culturais, tornou-se mais heterogênea do que sempre foi. É necessário portanto, começar uma transformação radical da escola, que exigirá esforço e solidariedade de todos os envolvidos, inclusive do estado, que, além de assegurar o direito à matrícula para todas as crianças, tem a responsabilidade de garantir a todos que nela se encontram uma aprendizagem progressiva e de qualidade.

Paro (2003) ressalta ainda que a escola precisa reconhecer, na não-retenção, a virtude de pôr à mostra o mau desempenho da escola atual e não imputar nela a culpa por não conseguir ensinar ao aluno, que permanece por vários anos consecutivos no sistema escolar, como se a causa do não-aprendizado desse aluno fosse a promoção e não a ausência de bom ensino. Dessa forma, o projeto visa contemplar todas as formas possíveis de garantia de sucesso aos alunos, através da aprendizagem eficiente e inibidora de retenções.

Por sua vez, Ferreira (2006) aponta que a progressão continuada deveria respeitar o ritmo de aprendizagem de cada estudante, porém o que se nota nas escolas atualmente é um mecanismo contrário a esse preceito, ocorrendo um aligeiramento tanto dos conteúdos como da passagem das crianças e jovens pela escola. Para o autor, o que está acontecendo com a implantação desse regime é a exclusão social de alguns estudantes, pois apesar de ter acesso à escola e avançar pelos ciclos, de maneira sutil o

sistema nega-lhe o conhecimento cientificamente elaborado. No entanto, a progressão continuada, como proposta teórica, tem seu mérito e nasceu amparada pelo pressuposto da melhoria do ensino por meio da diminuição da repetência e da evasão escolar.

Porém, apesar de todos os esforços políticos e sociais para a melhoria da qualidade de ensino, podemos verificar, através da literatura, que a aprendizagem não vem ocorrendo de forma eficiente para a grande maioria dos alunos, mas que, ao contrário, vem sendo algo sofrido, difícil e desmotivante para uma grande parcela da população escolar. Cabe destacar que o intuito almejado parece estar longe de ser alcançado o que pode ser avaliado por meio dos números apresentados pelos órgãos públicos de pesquisa, que revelam a situação atual da educação nacional.

Conforme estipula a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), espera-se que os estudantes, ao final de 8 anos de estudo, tenham completado o ensino fundamental obrigatório e gratuito. Porém, de acordo com dados do IBGE (2005), no Brasil, a população de 15 anos de idade ou mais tem em média 6,8 anos de estudo. Outro dado importante diz respeito à defasagem escolar, ou seja, estudantes freqüentam cada uma das oito séries do ensino fundamental com idade superior à recomendada em até 2 anos. Segundo dados estatísticos referentes à primeira série, quase 17% das crianças têm 9 anos ou mais, enquanto na oitava série esse percentual sobe para 38% e, nesse caso, os estudantes têm 16 anos de idade ou mais.

Isso revela que a defasagem escolar se agrava conforme se avança no percurso escolar. A análise do que se convencionou chamar de analfabetos funcionais, isto é, pessoas com 15 anos de idade ou mais com menos de quatro anos completos de estudo (ou seja, pessoas alfabetizadas, mas não suficientemente familiarizadas com as bases da leitura, escrita e operações elementares), mostra-se mais preocupante. No Brasil, quase $\frac{1}{4}$ da população na referida faixa etária encontra-se nessa condição.

Os dados divulgados pelo IBGE (2005) são de extrema importância para se pensar a problemática do fracasso escolar, pois avaliações realizadas por órgãos públicos para verificar o rendimento escolar dos alunos da rede pública de ensino têm mostrado que os alunos em atraso escolar têm desempenho inferior ao dos alunos que estão em séries correspondentes a sua idade.

Na tentativa de esclarecer essas colocações serão apresentados dados estatísticos de dois sistemas de avaliação do desempenho escolar, um nacional e outro estadual. Com o intuito de conhecer mais profundamente o sistema educacional brasileiro, o INEP, em parceria com o Ministério da Educação, desenvolveu o Sistema Nacional de

Avaliação da Educação Básica – SAEB, realizado desde 1990, cuja iniciativa é a primeira em âmbito nacional. Além de coletar dados sobre a qualidade da educação no país, procura conhecer as condições internas e externas à escola que interferem no processo de ensino e aprendizagem, por meio da aplicação de questionários a serem respondidos por alunos, professores e diretores, e por meio da coleta de informações sobre as condições físicas da escola e dos recursos de que ela dispõe.

Dados do SAEB divulgados pelo INEP (2003), apontam que 55% dos estudantes que saem da quarta série do ensino fundamental apresentam níveis muito críticos no desempenho em leitura e escrita, ou seja, não desenvolveram habilidades de leitura mínimas condizentes com quatro anos de escolarização, não foram alfabetizados adequadamente e não conseguem responder aos itens da prova de avaliação em leitura e escrita do SAEB

Por sua vez, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP é uma iniciativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que vem avaliando sistematicamente a Educação Básica no Estado, desde 1996, e tem aferido anualmente o rendimento escolar de centenas de milhares de estudantes, de diferentes séries e períodos, identificando os fatores que interferem nesse rendimento. Inicialmente, só algumas séries realizavam as provas, mas em 2003 o sistema foi universalizado, passando a avaliar todos os alunos do ensino fundamental e do ensino médio.

De acordo com dados do SARESP, divulgados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2004), 30,4% dos estudantes da quarta série do ensino fundamental apresentam níveis insuficientes e abaixo do suficiente no desempenho na prova objetiva de leitura, além de 37,3% apresentarem nível regular. No nível regular, os alunos apresentam familiaridade com gêneros literários característicos do domínio escolar (artigos de divulgação científica, histórias em quadrinhos, fábulas e roteiros de experimentos) e identificam a finalidade do texto, desde que claramente indicada no título. No nível insuficiente os alunos demonstram habilidades de leitura em apenas três gêneros textuais (fábulas, artigos de divulgação científica e histórias em quadrinhos). Entretanto, os alunos no nível abaixo do suficiente ainda não demonstram domínio das habilidades de leitura avaliadas pelos itens nos diversos gêneros textuais da prova.

Considerando as reflexões iniciais sobre o fenômeno do fracasso escolar no Brasil, é importante reforçar que, anteriormente à implantação do regime de progressão continuada, o fracasso escolar no Brasil era avaliado por meio dos índices de repetência

e evasão escolar, e somente após sua implantação passou a ser avaliado pelo baixo desempenho escolar e pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos. Tomando por base os dados apresentados anteriormente na análise das avaliações, pode-se verificar que o desempenho dos alunos está aquém do desejável e pouco se conseguiu avançar para que se chegue a níveis aceitáveis tanto de fluxo escolar de acordo com a idade estimada por série quanto ao desempenho do aluno em sala de aula. Portanto, esses dados instigam a reflexão sobre as possíveis causas que permeiam o fenômeno do fracasso escolar.

Segundo Sisto (2001a), a literatura tem apontado vários aspectos como possíveis causas para o fracasso escolar, que podem estar localizados no indivíduo, na sala de aula, nas características sociais da população atingida, na política educacional vigente, na formação dos professores, nas técnicas e recursos utilizados para ensinar, entre outros. Entretanto, adverte que nenhum desses aspectos pode ser responsabilizado sozinho pelo fracasso escolar.

Considerando as colocações do autor, pode-se afirmar que o fracasso escolar pode ocorrer tanto devido a situações e/ou condições externas ao indivíduo e que indiretamente o afetam como por condições internas ao mesmo. Entre o conjunto de fatores externos ao sujeito serão destacados os de ordem pedagógica, institucional, familiar e social, que passam a ter sentido nas interações do sujeito com o meio. Dentre os elementos internos aos indivíduos, destacam-se os de ordem cognitiva, como a inteligência, e os de ordem afetivo-emocional.

Com o intuito de avançar na compreensão do fracasso escolar e oferecer uma visão ampla dessa realidade, Marchesi e Perez (2004) elaboraram um modelo que possibilita uma reflexão acerca dos possíveis elementos e suas dimensões na interação com este fenômeno. Porém, não estabelecem uma hierarquia na influência de suas principais dimensões, pois segundo os autores ainda não é possível conhecer quais são os fatores determinantes, mas apenas pensar na relação entre eles.

O modelo é formado por seis níveis: sociedade, família, sistema educacional, escolas, ensino em sala de aula e disposição dos alunos. No nível sociedade os autores utilizam como indicadores para compreender o fracasso escolar o contexto econômico e social. Em família, o nível sociocultural, a dedicação e expectativa dos pais. No sistema educacional, o gasto público, a formação e incentivo dos professores, o tempo de ensino, a flexibilidade do currículo e o apoio disponível especialmente para escolas e alunos de mais risco. No nível escola destacam a cultura escolar, a participação e

autonomia dos alunos e professores e as redes de cooperação entre a equipe escolar. Em sala de aula, o estilo de ensino e a gestão da aula. Por fim, no aluno, enfatiza o interesse, a competência e a participação.

Vale observar que o fenômeno do fracasso escolar, além de bastante complexo, envolvendo tanto fatores internos quanto externos ao aluno, é ainda contextualizado a partir de diferentes momentos históricos e sociais, o que ocasiona uma gama de concepções para explicá-lo. Enfatizando essas colocações, Sisto e Martinelli (2006) destacam que a compreensão do fracasso escolar vem carregada de pressupostos teóricos e históricos, fazendo com que as explicações para este fenômeno fossem se desenvolvendo a partir de momentos diferentes, que por sua vez geraram diferentes formulações teóricas e práticas referentes ao tema.

Diante desse quadro, observa-se, na análise da literatura da área, que o Brasil no início do século XX, seguindo a tendência mundial, passou a imputar a culpa pelo fracasso escolar sempre a um problema individual, recaindo grande parte das atribuições do insucesso escolar ao aluno, pois se considerava que problemas individuais, destacando os de ordem da cognição, os orgânicos e os emocionais, eram os vilões do fracasso escolar.

Segundo Corrêa (2001), as primeiras explicações referentes ao fracasso escolar são impregnadas pela visão médica, que buscou suporte na biologia e na neurologia. Os alunos eram vistos como anormais e a escola, por sua vez, elaborava um diagnóstico mais preciso dessa situação. Conforme a autora, no campo médico, os estudos sobre o fracasso escolar, que são chamados de distúrbios de aprendizagem, surgem no final do século XIX e influenciam a vida familiar e escolar da época. A medida que progredem os estudos nas diferentes áreas da medicina, surgem descrições mais sofisticadas e detalhadas das causas do fracasso escolar, que continuam direcionando a culpa ao sujeito, encaminhando-o para um tratamento individualizado.

Apesar de todas as críticas a esta visão, de culpabilizar exclusivamente o indivíduo pelo fenômeno do fracasso escolar, deve-se assinalar que esse aspecto, como dito anteriormente, não pode ser o único responsável, mas também não pode deixar de ser considerado. Para Corrêa (2001), as modificações no organismo podem provocar diferenças no processo de aprendizagem, que podem ocasionar baixo desempenho escolar e, por conseqüência, o fracasso escolar .

Entretanto, esta idéia continuou e continua acompanhando o pensamento dos educadores como causa predominante para explicar o fracasso escolar. Em seu texto o

autor apresenta dados de uma pesquisa realizada pelo Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da UFMG, em 1997, onde verifica que as professoras atribuem as dificuldades de aprendizagem ao próprio aluno, depois à família, em seguida à escola e só em último lugar aos próprios professores, mostrando que 85% acreditam que as dificuldades de aprendizagem são resultantes de problemas emocionais dos alunos, 83% estão de acordo que elas ocorrem devido à falta de esforço dos alunos em sala de aula e 71% concordam que essas dificuldades estão relacionadas a deficiências físicas parciais dos alunos.

Por meio desses dados, pode-se verificar que prevalece, fortemente, na visão dos educadores, a idéia de que o fracasso escolar do aluno pode ser exclusivamente explicado por fatores internos ao indivíduo e que este deve ser tratado para posteriormente ser incluído ao ambiente escolar.

Entre as condições internas ao indivíduo, utilizadas para explicar o fracasso escolar, podem-se destacar os fatores de ordem cognitiva, orgânica e afetiva. Os fatores cognitivos são apontados pela literatura de forma preponderante como obstáculo ao bom desempenho escolar. Ao se tratar desses fatores, o que se destaca inevitavelmente é o nível de inteligência apresentado pelos alunos. Segundo Martinelli (2006), diante dos primeiros fracassos é quase inevitável relacionar esses problemas a uma baixa inteligência. Assim, tem-se atribuído importância fundamental, e pode-se dizer determinante, à inteligência para a aprendizagem e o desempenho escolar satisfatório de estudantes.

Portanto, o fracasso escolar, nesta perspectiva, passa a ser decorrente de uma deficiência cognitiva e se torna um problema de ausência de habilidades no aluno. Corrêa (2001) denomina este processo de visão psicológica do fracasso escolar, enfatizando que os testes de QI explicavam as diferenças de rendimento escolar como sendo inerentes às aptidões naturais do sujeito, mostrando as diferenças entre os grupos sociais. Dessa forma, os seus resultados foram usados para continuar mantendo localizadas no aluno as razões do fracasso escolar.

Quanto aos fatores orgânicos, tem-se destacado a subnutrição do aluno como causa de sua ineficaz aprendizagem. Para Macedo (1979), é procedente considerar que a desnutrição nos primeiros anos de vida da criança interfere no seu desenvolvimento cognitivo e em seu desempenho escolar. Porém, concorda que, com programas (alimentar e de estimulação) adequados em idade pré-escolar, os efeitos da subnutrição sobre o desempenho escolar do aluno são minimizados ou anulados.

De acordo com Rodrigues, Mello e Fonseca (2006), a evolução de crianças que nascem com peso muito abaixo do normal (inferior a 1.500 g) é cercada de preocupações e dúvidas, pois a médio e longo prazo podem apresentar baixo desempenho escolar, especialmente em matemática, transtorno e déficit de atenção/hiperatividade e outras associações relativas ao seu desenvolvimento como, por exemplo, deterioração cognitiva e alterações no desempenho motor grosso ou fino.

Outro fator que vem sendo relacionado frequentemente ao fracasso escolar é o de ordem afetiva. Segundo Sisto e Martinelli (2006), os fatores emocionais e afetivos, relacionados ao sucesso e fracasso escolar ganharam força na década de 1990 e atualmente estão bastante presentes nas pesquisas. Para Martinelli (2001), o aspecto afetivo é um importante elemento a se considerar quando se pretende compreender o processo de aprendizagem dos indivíduos e, embora ainda não exista concordância quanto ao papel desempenhado pelos afetos no processo de conhecer, é consenso o fato de que os estados afetivos interferem no cognitivo.

A autora destaca que as pesquisas nesta temática vêm relacionando a cognição aos sentimentos que o indivíduo tem de si mesmo, ou seja, seu autoconceito, e aos traços de personalidade ou características afetivas. Também os fatores motivacionais do aluno são considerados como condições afetivas e especialmente importantes para se entender o fracasso escolar. Marchesi e Gil (2004) destacam que, para os professores, uma das causas mais importante do fracasso escolar dos alunos é a falta de interesse dos mesmos pelos estudos. Observa-se que isso pode estar ligado a fatores motivacionais de ordem afetiva, que, em relação com o ambiente escolar, muitas vezes possibilitam justificar ou esclarecer o desempenho escolar do aluno em sala de aula.

A tentativa de explicar o fracasso escolar referindo-se a fatores internos ao indivíduo, porém, passa a ser questionada. De acordo com Sisto e Martinelli (2006), foi apenas na década de 60, no Brasil, que as causas do fracasso escolar saíram da esfera exclusiva do indivíduo para a esfera das causas sociais. Trabalhos começaram a ser produzidos destacando a maior incidência do fracasso escolar entre populações pobres, mudando o foco dos problemas individuais e orgânicos para os sociais e políticos. De acordo com os autores, as pesquisas nessa época passam a indicar que os professores consideram como principais causadores do fracasso escolar os fatores sociais como pobreza e diferenças culturais e familiares, destacando a desagregação e violência familiar.

Observam ainda que, agora, os fatores mais elencados para justificar o fracasso escolar recaem sobre as causas sociais ou familiares, ou seja, fatores externos aos indivíduos, mas que ainda deixam de fora a discussão da inadequação da escola à clientela atendida. Essa visão possibilita a muitos educadores a oportunidade de se colocarem na cômoda condição de espectadores de um processo cujo desfecho não dependeria diretamente da sua ação no âmbito educacional, pois o processo educativo é visto como totalmente submetido aos determinantes sociais e familiares.

Essa tendência pode ser observada também, no modelo citado por Marchesi e Perez (2004) para explicar o fracasso escolar de forma mais sistemática. Nele os autores se referem à sociedade, família e escola como fatores externos ao indivíduo ligados ao fenômeno em discussão. No entanto, evidenciam que o contexto familiar e o contexto socioeconômico parecem contribuir com bastante força na compreensão das diferenças encontradas.

Os autores acreditam que uma alta porcentagem de fracasso escolar tem sua origem direta nas carências econômicas, sociais e culturais da população escolar e acreditam ser importante incorporar o conceito de capital cultural da família, baseado sobretudo na linguagem, na formação, nas possibilidades culturais e profissionais e nos vínculos sociais para analisar as relações entre o ambiente familiar e o ambiente escolar. Por sua vez, destacam que a grande maioria das opiniões dos órgãos públicos sobre o fracasso escolar, centra suas explicações de forma exclusiva nas disfunções do sistema educacional.

Em resumo, verifica-se que o enfoque dado aos fatores externos ao indivíduo para explicar o fracasso escolar centram-se, em sua grande maioria, sobre as causas sociais e familiares, destacando-se a inadequação da clientela às expectativas esperadas e exigidas pela escola e deixando de fora a discussão da inadequação da escola à clientela atendida. Conforme Sisto e Martinelli (2006), a escola oportuniza a aquisição dos conhecimentos tomando como referência a classe média e, dessa forma, a clientela menos favorecida é ignorada no planejamento escolar, recaindo novamente a culpa pelo fracasso escolar sobre o aluno, agora não mais por seus problemas orgânicos, mas pela sua pobreza.

De acordo com Corrêa (2001), nos textos da década de 80 era comum se encontrarem afirmações destacando que as dificuldades de aprendizagem escolar da criança pobre decorriam de suas condições de vida, além de enfatizar que a escola pública era uma escola adequada às crianças de classe média.

Entretanto, a partir da década de 80, a teoria passa a dar maior ênfase, como causa determinante do fracasso escolar, aos fatores externos ao indivíduo relacionados com o próprio contexto escolar, ou seja, a fatores intra-escolares. Com o objetivo de refletir sobre esses fatores, há de se considerar as questões de ordem institucional, que envolvem o sistema educacional, o ambiente escolar e o papel do professor.

Entretanto, vale recordar que, para os professores e a grande maioria dos integrantes da rede educacional, ainda é bastante difícil considerar que alguns destes fatores intra-escolares podem ter relação direta com as causas do fracasso escolar. Isso fica claro na análise de pesquisas realizadas com professores sobre as possíveis causas do fracasso escolar de estudantes (Leite, 1988; Osti, 2004), onde, na maioria das vezes, estes recorrem a fatores extra-escolares para justificar ou buscar explicações para o fracasso escolar. Contudo, sabemos que esses fatores devem ser considerados, porém, como já foi dito anteriormente, não podem explicar sozinhos o fracasso escolar, mas devem ser avaliados em relação com os demais.

Em relação ao sistema educacional, Marchesi e Gil (2004) afirmam que é preciso reconhecer que este tem sua parte de responsabilidade na porcentagem do fracasso escolar. Segundo os autores, a sensibilidade diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos, os recursos existentes, a preparação e incentivo dos professores, a flexibilidade do currículo, a atenção às escolas que ensinam alunos com riscos de fracasso escolar e os programas disponíveis para proporcionar uma resposta adequada aos alunos com dificuldades de aprendizagem são condições gerais que têm uma relação importante com a porcentagem de alunos que alcançam os objetivos estabelecidos na educação fundamental.

Ainda nesse sentido, segundo Leite (1988), o objetivo do sistema educacional é o aluno, porém verifica-se aquele se perde em função da burocracia pedagógica, processo onde um determinado sistema deixa de funcionar em virtude de seus verdadeiros objetivos e passa a se manter tendo em vista objetivos secundários. Assim, grande parte do trabalho dos profissionais envolvidos é direcionado em função destes objetivos secundários e não mais em direção ao aluno. Portanto, cabe ao sistema educacional ter sensibilidade diante das questões realmente pertinentes ao ambiente escolar e assumir o compromisso com a educação e a melhoria do ensino, possibilitando a diminuição da grande porcentagem de fracasso escolar verificada atualmente.

Por outro lado, a escola deve refletir sobre a origem e as conseqüências do fracasso escolar, assumir sua responsabilidade diante de um ensino de qualidade e

apontar soluções que dependam dela. Segundo Marchesi e Gil (2004), os principais fatores responsáveis pela eficácia das escolas são a liderança da equipe da direção, o ambiente favorável à aprendizagem, a existência de um projeto compartilhado, a organização eficiente do ensino em sala de aula, a participação dos pais e dos alunos, o acompanhamento do progresso dos alunos e a avaliação da escola.

Leite (1988) enfatiza que a escola pública tem se demonstrado distante culturalmente da população atendida, em razão da inadequação do material didático, conteúdos e linguagem. Segundo o autor, a escola precisa assumir sua ação educacional de forma coletiva, ou seja, a ação educacional deve ser fruto do esforço comum de todos os envolvidos com o ensino na unidade escolar e deve ser acompanhada de reflexão grupal, pois este exercício de ação e reflexão possibilita constante processo de crescimento e aprimoramento educacional.

Dentro desse contexto, a figura do professor é imprescindível para um ensino de qualidade e como forma de enfrentar o fracasso escolar. Entretanto, há diversos aspectos permeando a relação do professor com o aluno e com o ensino, como sua formação, suas atitudes, expectativas e crenças perante seus alunos e sua atividade profissional, incluindo a motivação em relação à profissão, às questões salariais e à escolha do método de ensino.

Enfatizando essas colocações, Marchesi e Gil (2004) afirmam que não existe uma relação direta entre as características das escolas e o trabalho do professor, ou seja, o funcionamento das escolas não bloqueia a iniciativa dos professores. Existem escolas ineficazes como instituições para prevenir o fracasso escolar nas quais trabalham bons professores, capazes de planejar experiências de aprendizagem que suscitam o interesse naqueles alunos desligados de toda atividade escolar. Da mesma forma, existe o inverso. Portanto, pode-se supor que a motivação e o envolvimento do professor com sua profissão é um fator importante na construção de uma aprendizagem de qualidade.

Por sua vez, Leite (1988) destaca que, apesar de diferentes pesquisas mostrarem que a formação do professor está aquém do desejável e se inicia, realmente, a partir do momento em que ele assume sua primeira classe; que sua expectativa em relação ao aluno, tanto positiva quanto negativa influencia diretamente o seu desempenho escolar; não se pode concluir que o professor seja o culpado pelo fracasso escolar, mas que suas condições concretas de formação, satisfação e trabalho são as que geram e/ou mantêm o fracasso escolar, pelo menos no que se refere aos fatores intra-escolares.

Em síntese, observa-se que o fracasso escolar é um fenômeno complexo, evidenciado por diversos fatores, que são determinados pelo momento histórico e social que atravessa a história política, social e educacional brasileira. Assim, no início do século XX buscava-se a explicação para os problemas de aprendizagem nos conhecimentos advindos das ciências biológicas e da medicina, ou seja, procurava-se na criança alguma anormalidade orgânica ou cognitiva para justificar seu baixo desempenho escolar.

Na década de sessenta e setenta, no Brasil, com a incorporação da psicologia na escola, passou-se a considerar a influência ambiental sobre o desenvolvimento infantil. Ampliaram-se, portanto, as causas para explicar o fracasso escolar, pois passaram a ser considerados os aspectos emocionais, sociais e familiares que, relacionados ao aluno, poderiam explicar seu processo de escolarização. Contudo, estudos destacando a importância dos aspectos afetivos surgem com maior evidência a partir da década de 90.

É somente na década de oitenta que o ponto de interesse passou a ser o papel da escola diante da efetiva formação da sua clientela e os mecanismos subjacentes ao processo de aprendizagem. Ante este olhar cuidadoso pela literatura da área, que revela ser esta uma problemática complexa, antiga e que, apesar dos esforços e tentativas governamentais no sentido de erradicá-la, ainda continua presente e foco de atenção de muitos pesquisadores.

Dessa forma, muitos estudos têm sido realizados com o intuito de ajudar a solucionar este problema que aflige todos os envolvidos com o contexto escolar. Entretanto, a maioria dos estudos realizados nesta área ora privilegia um aspecto ora outro, e os resultados são, algumas vezes, controversos, criando a necessidade de que outros estudos sejam realizados para elucidação do tema. Pretende-se agora mostrar o panorama dos estudos que vêm sendo realizados atualmente nesta temática.

2.1 Panorama das Pesquisas Atuais sobre Fracasso Escolar

O levantamento das pesquisas foi realizado nas bases de dados nacionais, utilizando os termos fracasso escolar, desempenho acadêmico e escolar e dificuldades de aprendizagem, entre os anos de 2000 e 2006. A revisão da literatura especializada permitiu agrupá-las em dois grupos distintos. O primeiro grupo evidencia pesquisas do fracasso escolar que se reportam a fatores internos ao indivíduo para explicá-lo,

destacando estudos que avaliam o fracasso escolar associado a fatores de ordem orgânica, cognitiva e afetiva.

O segundo grupo de pesquisas se refere a fatores externos ao indivíduo ligados ao fracasso escolar e, dentro dessa perspectiva, encontramos estudos que analisaram o fracasso escolar vinculado a aspectos como ambiente escolar e problemas institucionais, que vão desde as condições de estrutura física da escola, até às questões administrativas, salariais, pedagógicas, passando também pela formação do professor, crenças e expectativa de professores e programas educativos e políticas públicas governamentais como forma de melhorar o desempenho escolar infantil e a qualidade da educação.

Na tentativa de explicar sobre o primeiro grupo de pesquisas, podemos citar, dentre os estudos que avaliaram a relação entre o fracasso escolar e os fatores de ordem orgânica, o realizado por Rodrigues, Mello e Fonseca (2006), que investigaram a associação entre peso muito baixo ao nascer e dificuldades de aprendizagem na idade escolar. Os resultados evidenciam que os escolares de peso muito baixo ao nascer apresentam maior risco de dificuldades de aprendizagem quando comparados aos nascidos a termo, predomínio de acometimentos nos domínios acadêmicos, assim como comprometimentos cognitivos.

Por outro lado, detectar indicadores de potencial cognitivo de crianças com queixa de dificuldades de aprendizagem escolar foi o objetivo do trabalho de Ferriolli, Linhares, Loureiro e Marturano (2001), que, utilizando procedimento combinado de avaliação psicométrica e avaliação assistida, avaliaram 20 crianças, de 8 a 11 anos, encaminhadas para atendimento psicológico na área da saúde com queixa de dificuldades de aprendizagem. As autoras encontraram variações de desempenho nas avaliações, indicando diferenças individuais quanto às dificuldades e recursos cognitivos, e discriminou-se um subgrupo de crianças que necessitam de mais ajuda para implementar estratégias eficientes na resolução de problemas.

Outro fator que vem sendo bastante investigado dentro deste primeiro grupo de pesquisa é o de ordem afetiva. Sob esta perspectiva encontramos diversos estudos que evidenciam a presença de construtos afetivos como autoconceito, depressão, problemas emocionais, atribuição de causalidade e auto-eficácia no baixo desempenho escolar da criança.

Dentre os estudos que investigaram o desempenho escolar relacionado ao autoconceito está o de Carneiro, Martinelli e Sisto (2003), cujo objetivo foi verificar se há diferenças significativas entre níveis de dificuldades de aprendizagem na escrita e o

autoconceito geral, escolar, social, familiar e pessoal de crianças do ensino fundamental. Encontraram que a dificuldade de aprendizagem na escrita está significativamente relacionada com o autoconceito geral e com o escolar, verificando que, conforme aumenta o nível de dificuldade de aprendizagem na escrita, diminui o autoconceito.

Nessa mesma direção, o estudo de Stevanato, Loureiro, Linhares e Marturano (2003) buscou avaliar o autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e de crianças sem dificuldades de aprendizagem. Os resultados indicam que as que têm dificuldades de aprendizagem apresentam autoconceito significativamente mais negativo do que as crianças sem dificuldades de aprendizagem.

Com o objetivo de caracterizar o estresse em crianças de primeira a quarta série de uma escola pública do município de São Paulo e comparar a presença ou ausência de mesmo com o desempenho escolar dessas crianças, o estudo de Lemes e cols. (2003) apontou que 30,1% das crianças apresentam estresse e, das crianças estressadas, 38,2% apresentam desempenho fraco.

Por sua vez, o estudo de Dell’Aglid e Hutz (2004) investigou a relação entre depressão e desempenho escolar em crianças e adolescentes de ambos os sexos de escolas públicas da periferia de Porto Alegre, sendo um grupo de abrigados em instituições governamentais de proteção especial e o outro morando com a família. Os autores encontraram que entre as meninas e no grupo institucionalizado prevalece uma média mais alta nos resultados do *Children’s Depression Inventory* – CDI e uma correlação negativa entre a depressão e o desempenho escolar, e mostram que as meninas apresentaram uma média mais alta no desempenho escolar do que as crianças institucionalizadas, que tiveram média bastante baixa.

Em estudo mais recente, Bartholomeu, Sisto e Rueda (2006) analisaram as relações entre os problemas emocionais e os erros na escrita em alunos da segunda série do ensino fundamental de uma escola pública. Dentre os resultados constataram diferenças significativas entre o total de erros por palavras em função da intensidade de problemas emocionais. Destacam ainda que as crianças com problemas de aprendizagem apresentaram-se ansiosas e com pobre autoconceito, denotando sentimentos de inadequação e culpa relacionados a impulsos agressivos mal elaborados, dificuldades de comunicação e timidez.

O construto afetivo atribuição de causalidade foi investigado por Ferreira e cols. (2002) com o objetivo de comparar os mecanismos atribucionais utilizados por alunos brasileiros, argentinos e mexicanos, ao explicarem o sucesso e o fracasso escolar. Os

resultados mostram que os três grupos nacionais adotaram prioritariamente o esforço como causa explicativa do próprio sucesso e fracasso escolar e de outros alunos.

Em outra direção, o estudo de Schiavoni e Martinelli (2005) investigou se crianças com diferentes níveis de dificuldades de aprendizagem em escrita diferem no que se refere à percepção de expectativas de seus professores a respeito delas. Os resultados confirmam a existência de diferenças entre a percepção de alunos sobre as expectativas a respeito deles, nos diferentes grupos de dificuldades de aprendizagem em escrita. As médias de percepção foram menores para os níveis mais altos de dificuldades e maiores para os grupos que apresentaram menos dificuldades de aprendizagem na escrita, indicando que quanto maior o nível de dificuldade de aprendizagem dos participantes, menos positiva se mostrou a percepção que têm sobre as expectativas dos professores a seu respeito.

O senso de auto-eficácia, outro construto afetivo bastante utilizado nas pesquisas das dificuldades de aprendizagem, foi pesquisado por Medeiros, Loureiro, Linhares e Marturano (2000) com o objetivo de avaliar as relações entre desempenho acadêmico, senso de auto-eficácia e aspectos comportamentais em crianças de ambos os sexos e alunos da primeira à quarta série, com nível intelectual pelo menos médio inferior, divididas em dois grupos: crianças com queixa de dificuldades de aprendizagem e crianças com bom desempenho escolar.

Observou-se que as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentaram uma avaliação significativamente mais baixa quanto ao senso de auto-eficácia e seus pais caracterizaram-nas com mais dificuldades comportamentais, comparativamente ao outro grupo. O desempenho acadêmico mostrou-se relacionado ao senso de auto-eficácia e a indicadores de dificuldades comportamentais.

Corroborando esses achados Medeiros, Loureiro, Linhares e Marturano (2003), em estudo mais recente, avaliaram aspectos do desempenho acadêmico de crianças com indicadores de percepção do senso de auto-eficácia. Os resultados mostram que crianças com queixa de dificuldades de aprendizagem, quando comparadas às crianças com bom desempenho escolar, apresentam diferenças significativas quanto à produção de atividades de qualidade média, quanto ao comportamento, apresentando baixa capacidade de organização, atenção, iniciativa, decisão, comunicação e interação espontânea, e quanto à percepção, mostrando baixo senso de auto-eficácia.

Ao lado disso, Mayer e Koller (2000) examinaram a relação entre a percepção de controle percebido (crenças de expectativas de controle, de capacidade e de estratégia

com relação ao desempenho acadêmico) e o desempenho acadêmico de crianças em situação de pobreza da primeira série do ensino fundamental. As análises demonstram relação entre controle percebido e desempenho acadêmico e revelam diferenças nas percepções de controle entre os grupos de idade e de gênero. Diante da análise desses estudos, verifica-se que os aspectos afetivos, expressos em seus diferentes construtos, vêm interferindo diretamente no desempenho escolar de alunos do ensino fundamental.

No segundo grupo de pesquisas que analisaram o fracasso escolar ligado a fatores externos ao indivíduo, destaca-se, dentre os estudos que investigaram o ambiente escolar, o de Souza (2005), que procurou examinar em escolas de três municípios os fatores escolares que mais influenciam a aprendizagem do aluno.

Entre os resultados obtidos, mostra que o grau de participação de professores e pais de alunos no processo escolar favorece o desempenho dos alunos. A autonomia da escola, tanto pedagógica como administrativamente, também tem reflexos importantes na sala de aula. A formação superior de professores e diretores não favorece melhores resultados nos alunos, o que coloca em questão a natureza dessa formação. Os efeitos negativos da repetência são bem maiores do que os do ingresso tardio na escola. Finalmente, encontrou que a posse do livro didático é um fator crítico para a aprendizagem, assim como a existência de instalações como biblioteca e sala de vídeo.

Destacando os aspectos institucionais ligados ao fracasso escolar, o estudo de Carvalho (2001a) objetivando olhar o avesso da produção de dados estatísticos referentes ao desempenho escolar do aluno dentro das escolas de ensino fundamental buscou avaliar como eles vêm sendo produzidos e utilizados no cotidiano das escolas, suas interações com a cultura escolar e seus efeitos sobre a aprendizagem das crianças.

A autora mostra que a queda na reprovação escolar não representa avanços na qualidade da aprendizagem alcançada pelos alunos e não pode ser confundida com melhoria do ensino. Alerta ainda para a necessidade de uma análise mais racional das estatísticas que enfatizam a redução dos índices de repetência como indicadores de melhoria no sistema educacional brasileiro e paulista e destaca que devem ser comparados ao processo de avaliação escolar para se chegar a reais dados estatísticos e à verdadeira aprendizagem do aluno em sala de aula.

Por sua vez, o estudo de Mattos (2005) descreve uma das formas de construção do fracasso escolar de alunos e alunas do ensino fundamental. Seu trabalho foi desenvolvido em duas escolas públicas e durante quatro anos foram observadas duas salas de aula de quarta série, cujas professoras, voluntariamente, colaboraram com a

pesquisa, além do acompanhamento por meio de observação participante e videoteipe, por dois anos consecutivos, dos conselhos de classe de todas as turmas das duas escolas.

Observou-se a indefinição e a ausência de critérios avaliativos de origem acadêmica sendo substituídos por apreciações subjetivas sobre o aluno ou a aluna. Conclui-se que essa forma de avaliação, exposta nos conselhos de classe, torna os alunos e as alunas com dificuldades educacionais vulneráveis às decisões desse Conselho, favorecendo seu fracasso escolar e sua exclusão do ensino fundamental do sistema educacional.

As crenças e expectativas do professor com relação ao aluno foram pesquisadas por Martini e Del Prette (2002), que investigaram as atribuições de causalidade para o sucesso e fracasso escolar dos alunos junto a trinta professoras de terceira série do ensino fundamental. Observou-se uma tendência das professoras a atribuírem aos alunos as causas do sucesso e do fracasso escolar, embora reconhecendo a ação docente como um fator de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. As autoras discutem alguns aspectos da relação entre as crenças dos professores, sua prática pedagógica e os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, defendendo maior investimento no aprofundamento dessa relação.

Em outra direção, Carvalho (2001b, 2004) vem pesquisando a relação entre gênero e fracasso escolar. Em seu estudo (2001b) discute os critérios de avaliação escolar das professoras, apontando em que medida suas opiniões sobre masculinidade e feminilidade interferem em seus julgamentos e o que mais valorizam no comportamento de meninos ou meninas. A autora conclui pela urgência de promover essa reflexão no campo educacional, pois as hierarquias de gênero tornaram-se mais poderosas nas avaliações de processo, em curso na maioria das escolas brasileiras a partir do sistema de ciclos.

Em estudo semelhante e mais recente (2004), a autora buscou conhecer as formas cotidianas de produção do fracasso escolar mais acentuadas entre meninos nas séries iniciais do ensino fundamental e compreender os processos que os têm conduzido em maior número à obtenção de conceitos negativos e indicações para atividades de recuperação. Esse estudo foi desenvolvido entre 2002 e 2003, com um conjunto de crianças e professoras de primeira a quarta séries de uma escola pública no município de São Paulo, e mostra que não apenas um número maior de meninos está obtendo conceitos negativos e sendo encaminhado para recuperação, mas que dentre estes uma maioria é de negros e/ou provenientes de famílias de baixa renda.

Portanto, diante desses resultados, a autora conclui pela necessidade de discutir a cultura escolar como fonte importante na construção das identidades de meninos e meninas, seja na reprodução de estereótipos e discriminação de gênero, raça e classe, seja na construção de relações mais igualitárias.

Resultado contrário a esses foi encontrado no estudo de Brito (2006), que, a partir de uma investigação empírica desenvolvida em uma escola da rede pública estadual do município de São Paulo sobre o fracasso sistemático de meninos no ensino fundamental, refuta as primeiras explicações dadas pela literatura educacional, que tendiam a identificar como causa do problema a socialização diferenciada entre meninos e meninas. Os resultados indicam a inexistência de referenciais fixos de masculino e feminino, constatando uma intrincada trama de masculinidade e feminilidades fortemente articuladas ao pertencimento social dos estudantes, com implicações diferenciadas para o fracasso ou sucesso escolar.

Programas educativos visando à melhoria da aprendizagem acadêmica destacam-se como uma das variáveis que compõem os aspectos externos ao indivíduo relacionados ao fracasso escolar. O estudo de Dias, Enumo e Azevedo (2004) teve como objetivo investigar os efeitos de um programa de criatividade sobre o desempenho acadêmico e cognitivo de alunos com dificuldades de aprendizagem da segunda e terceira séries do ensino fundamental de Vitória/ES, comparando-os com um grupo-controle. Os resultados indicaram uma melhora significativa no desempenho acadêmico e cognitivo do grupo que participou do treinamento.

Em estudo semelhante, Dias e Enumo (2006) avaliaram os efeitos de um programa de criatividade em alunos da segunda e terceira séries de escola pública, com dificuldades de aprendizagem, por combinação de procedimentos tradicional e assistido, nas áreas acadêmica, cognitiva e da criatividade. Os grupos foram divididos considerando o desempenho escolar no TDE e WISC, sendo um deles submetido a programa de criatividade por três meses. O grupo submetido ao programa melhorou em criatividade verbal no pós-teste enquanto o outro grupo melhorou em flexibilidade.

Pesquisas realizadas na área das políticas públicas governamentais, ligadas à melhoria da qualidade de educação, especificamente à implantação do regime de progressão continuada, evidenciam alguns aspectos importantes para se refletir sobre o fracasso escolar. Jacomini (2004), em seu estudo, ressalta a importância da atuação dos educadores no processo de implementação dos ciclos e da progressão continuada nas redes públicas de ensino municipal e estadual de São Paulo.

A autora considera que a efetivação das políticas públicas educacionais depende, em grande medida, da participação dos educadores. Busca porém, compreender a resistência desses com base nas condições materiais, ideológicas e institucionais pedagógicas. Destaca que existe uma linguagem muito comum entre os educadores dizendo que os ciclos e a progressão continuada são importantes na democratização do ensino e da aprendizagem, mas não existem condições materiais e institucionais para implementá-los. Sendo assim, eles contribuem para deteriorar ainda mais a qualidade do ensino.

Nesse sentido, o trabalho de Gomes (2005) teve como objetivo efetuar um balanço das experiências de desseriação escolar no ensino fundamental do Brasil, nos últimos quinze anos, por meio da análise de pesquisas nacionais, na tentativa de responder se tais experiências têm contribuído para melhorar o desempenho dos alunos ou, ao contrário, para a queda do aproveitamento discente. Os resultados mostram que diferentes experiências de desseriação apresentam riscos e desvantagens, entre eles o chamado “contrato social” em que se baseia a escola e que tem na ameaça da reprovação um dos seus esteios. Não encontrou evidências de que a desseriação rebaixe significativamente o aproveitamento discente, mas também não encontrou indicações de que a mesma o eleve.

Por sua vez, o trabalho de Neves e Boruchovitch (2004) com o objetivo de investigar as orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas de alunos da segunda à oitava séries do ensino fundamental, no contexto da progressão continuada, destaca que uma porcentagem expressiva de estudantes não conhece o sistema de progressão continuada. Quanto à motivação para estudar, os alunos apresentaram uma orientação motivacional predominantemente intrínseca com o avançar da idade e da escolaridade.

Finalizando a apresentação dos estudos nesta área do conhecimento, a pesquisa de Degenszajn, Roz e Kotsubo (2001) evidencia que o fracasso escolar é destacado como um mal estar próprio da atualidade ao serem abordados os determinantes históricos, sociais e econômicos.

O estudo de Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004) apresentam o estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar na rede pública do ensino fundamental, partindo de uma retrospectiva histórica da pesquisa educacional no Brasil. Por meio da análise de teses e dissertações defendidas entre 1991 e 2002 na Faculdade de Educação e no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, destacam que as pesquisas vêm se enquadrando em quatro vertentes distintas, sendo o fracasso escolar estudado

como problema psíquico culpabilizando as crianças e seus pais, como um problema técnico onde a culpa recai sobre o professor, como questão institucional sendo a lógica excludente da educação escolar e como questão política destacando a cultura escolar, popular e as relações de poder.

Esses estudos dão o panorama geral do que vem sendo pesquisado nessa área de conhecimento e são de extrema importância para a compreensão dos caminhos que a pesquisa do fracasso escolar vem trilhando. Vale ressaltar que esses fatores podem atuar, muitas vezes, juntos no desenvolvimento da problemática em questão. E como costuma acontecer com todos os problemas complexos, qualquer análise que trate de reduzir o problema a determinado fator causal é, sem dúvida, uma análise parcial e de antemão limitada. Entretanto, não é possível se estudar todos os aspectos de uma só vez em pesquisas científicas.

Sendo assim, o presente trabalho pretende investigar um dos fatores externos ao indivíduo, destacado por diferentes autores e que está presente no fenômeno do fracasso escolar: o ambiente familiar. Porém, não se trata de uma análise causal, mas sim de buscar relações entre um fenômeno bastante presente e discutido no contexto escolar, o baixo desempenho escolar que pode vir a ocasionar o fracasso escolar, com uma variável que é vinculado à vida da criança, seu ambiente familiar.

De acordo com dados do censo escolar publicado pelo INEP (2005), ter idade defasada ao que seria adequado para a série e ter professores faltosos, aliada a condições sociais mais precárias e a pais com baixa escolaridade, são pontos que pesam no desempenho negativo. Na outra ponta, vê-se que a participação dos pais na escola e no incentivo ao estudo, além da dedicação do professor em corrigir lições e aplicar testes variados, somam para o melhor desempenho do aluno. Assim, esta pesquisa pretende introduzir o ambiente familiar na discussão do desempenho escolar infantil.

CAPÍTULO III

DELINEAMENTO DA PESQUISA

3.1 Objetivos

- Analisar os recursos materiais e humanos do ambiente familiar mediante relatos dos familiares e os suportes e recursos do ambiente familiar mediante relatos das crianças do ensino fundamental;
- Verificar se diferentes níveis de compreensão em leitura e escrita correspondem a diferenças nos recursos do ambiente familiar.

3.2 Participantes

A pesquisa foi realizada com alunos regularmente matriculados da 2^a à 4^a série do primeiro ciclo do ensino fundamental, na faixa etária de 8 a 12 anos de idade, num total de 148 participantes. Quanto a gênero, participaram 80 crianças do sexo masculino, correspondendo a 53,7%, e do feminino 68, correspondendo a 42,6% dos participantes. Com relação à distribuição dos participantes nas séries, 63 (42,6%) cursavam a segunda série, 47 (31,8%) cursavam a terceira série e 38 (25,7%) estavam matriculados na quarta série.

Esses participantes estavam regularmente matriculados em três escolas municipais situadas em uma cidade do interior do estado de São Paulo, sendo 38 (25,7%) participantes da escola 1, 39 (26,4%) da escola 2 e 71 (48%) da escola 3. Além dos alunos, participaram também deste estudo seus respectivos familiares ou responsáveis.

3.3 Instrumentos

Foram utilizados diferentes instrumentos para avaliar os participantes desta pesquisa. Os pais ou responsáveis responderam ao seguinte instrumento:

Inventário de Recursos no Ambiente Familiar – RAF (Anexo I) – instrumento elaborado por Marturano (1999) para sondagem dos recursos promotores de desenvolvimento no ambiente familiar, com o objetivo de obter informações sobre

condições relevantes para o desempenho acadêmico. O instrumento é constituído de 13 tópicos, com um número variável de itens. Os tópicos que compõem o inventário e o respectivo formato de itens são descritos a seguir.

Tópico	Formato dos itens	Número de itens
O que a criança faz quando não está na escola	Sim/não	6
Ajuda em tarefas domésticas	Sim/não	3
Passeios proporcionados/compartilhados	Sim/não	19
Atividades programadas que a criança realiza regularmente	Sim/não	9
Atividades compartilhadas pela criança e pelos pais no lar	Sim/não	11
Oferta de brinquedos e outros materiais promotores do desenvolvimento	Sim/não	19
Disponibilidade de jornais/revistas	Sim/não	8
Disponibilidade de livros	Sim/não	8
Supervisão para a escola	Escala 3 pontos	6
Atividades diárias com horários definidos	Escala 3 pontos	8
Ocasões em que a família está reunida	Escala 3 pontos	6
Arranjo espaço-temporal para a lição de casa	Sim/não	3
Pessoas a quem a criança recorre para pedir ajuda ou conselho	Sim/não	8

O instrumento foi testado quanto a sua fidedignidade, mediante um procedimento de teste-reteste com 20 dias de intervalo, aplicado em três mães, obtendo-se índices de estabilidade iguais a 100%, 99% e 92% (Santos & Marturano, 1999). Quanto à consistência interna, Marturano, Ferreira e D'Avila-Bacarji (2005) encontraram cinco tópicos com alfa de Cronbach entre 0,60 e 0,20, caracterizando uma consistência interna muito baixa, sendo eles: O que a criança faz quando não está na escola, Ajuda em tarefas domésticas, Atividades programadas que a criança realiza

regularmente, Arranjo espaço-temporal para lição de casa e Pessoas a quem a criança recorre para pedir ajuda ou conselho.

Esse instrumento foi selecionado para aplicação na pesquisa pela sua proposta de avaliação, diagnosticando tanto recursos materiais como recursos humanos do ambiente familiar. No presente estudo optou-se por incluir na análise de dados oito tópicos do inventário que obtiveram uma significativa consistência interna, apresentando alfa de Cronbach acima de 0,69 no estudo de validação de Marturano, Ferreira e D'Avila-Bacarji (2005).

Os oito tópicos do RAF considerados na pesquisa foram: Passeios proporcionados/compartilhados, Atividades compartilhadas pela criança e pelos pais no lar, Oferta de brinquedos e outros materiais promotores do desenvolvimento, Disponibilidade de jornais/revistas, Disponibilidade de livros, Supervisão para a escola, Atividades diárias com horários definidos, Ocasões em que a família está reunida. O escore em cada tópico é a soma dos pontos obtidos, dividida pelo número de itens que compõem aquele tópico, multiplicado por 10. O escore total corresponde à soma dos escores obtidos nos 8 tópicos utilizados.

Nas crianças foram aplicados três instrumentos:

Escala de Avaliação da Escrita (EAVE) (Anexo II) - Trata-se de uma escala com 55 palavras, aleatoriamente dispostas em duas colunas a serem ditadas para crianças de 1ª a 4ª séries. Para cada palavra errada escrita pela criança é atribuído um ponto, sendo o escore máximo possível de 55 pontos (Sisto, 2005). A escolha das palavras ditadas foi feita com base em estudo desenvolvido com 3365 escolares de ambos os sexos, provenientes de escolas públicas e particulares do interior do estado de São Paulo.

O estudo realizado permitiu a seleção das palavras inseridas na Escala de Avaliação da Escrita, em seu formato atual, como as que ofereciam maior possibilidade de discriminação entre as diferentes séries. Um estudo preliminar (Sisto, 2005) apresentou evidência de validade convergente, demonstrando alto índice de correlação ($r=0,89$) com outro instrumento, denominado Escala de Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE), desenvolvido anteriormente pelo mesmo autor (Sisto, 2001). Este instrumento é utilizado para identificar as dificuldades mais comuns na escrita de crianças nas séries iniciais do processo de alfabetização. Segundo o autor, as dificuldades apresentadas são dos seguintes tipos: encontro consonantal, ou seja, palavras com duas consoantes como em “tarde”; dígrafos, como aparece em “quente”; palavras com sílabas compostas, por exemplo, “alegre” e sílabas complexas que se

referem às palavras que podem ser escritas de diferentes maneiras, apoiando-se na fala, como por exemplo “casa / caza”. Além disso, a escala avalia também o uso correto da letra maiúscula e acentuação.

Considerando esses aspectos e as dificuldades na escrita mais comuns encontradas nas séries iniciais do ensino fundamental, Sisto (2001b) desenvolveu um texto para ser ditado. Para isso, realizou uma busca das palavras que as crianças mais utilizavam no material didático e que pudessem ser convertidas em dificuldades. Após essa busca estabeleceu critérios para a construção do texto a ser ditado: 1) as palavras deveriam ser usuais no cotidiano escolar das crianças; 2) uma mesma palavra poderia conter mais de uma dificuldade; e 3) o texto deveria ser composto pelo menos por um terço de palavras trissílabas e/ou polissílabas.

O texto final ficou constituído por 114 palavras, das quais 60 apresentam algum tipo das dificuldades já exemplificadas acima e 54 não apresentam dificuldade de escrita. Para que o ditado fosse validado como instrumento de avaliação da escrita, foi aplicado em 302 crianças da primeira série do ensino fundamental numa cidade do interior do estado de São Paulo. As crianças de ambos os sexos tinham passado pelo ensino pré-escolar, iniciaram a alfabetização sistemática na primeira série e estavam com 7 anos de idade (94%).

Sisto (2001b) evidencia todo o processo de validação do presente instrumento e afirma sua alta precisão na avaliação das dificuldades de escrita envolvendo a grafia de palavras com base no sistema linguístico que utilizamos. Entretanto, alerta que o instrumento limita-se a diagnosticar as dificuldades de representação de fonemas, possibilitando diferenciar níveis de dificuldades da escrita e estabelecer limites para casos em que esta precisa ser diagnosticada com mais recursos.

Esse instrumento foi selecionado, para aplicação na pesquisa, por sua proposta de avaliação e possibilidade de diagnosticar o desempenho escolar em escrita dos participantes, bem como pela sua contextualização das palavras. O instrumento apresenta palavras de uso corrente e com as principais dificuldades de escrita. É, também, um instrumento de aplicação coletiva e de fácil correção, o que viabilizou sua aplicação, em face do número de participantes da presente pesquisa.

Texto elaborado segundo a técnica Cloze – a técnica Cloze é usada como instrumento de avaliação, diagnóstico e intervenção da compreensão da leitura. A mesma técnica também pode ser usada para avaliar e selecionar textos para os alunos segundo o critério da inteligibilidade. A maior ou menor facilidade que o leitor

encontrar para reconstruir a estrutura do texto determinará o índice de inteligibilidade do mesmo e a habilidade de compreensão da leitura.

Na presente pesquisa foi utilizado um texto estruturado na forma do Cloze tradicional com o 5º vocábulo omitido, tal como preconiza Taylor (1953). Esse texto foi especialmente elaborado por Santos (2005) para ser utilizado com crianças do ensino fundamental. O estudo para identificar evidências de validade do texto como medida de compreensão em leitura foi realizado com 314 alunos de ambos os sexos, de 2ª a 4ª séries. Os resultados obtidos indicaram que o texto, com total de 103 palavras, das quais foram omitidas 15, mostrou-se adequado para a utilização pretendida (Anexo III).

A análise da consistência interna apresentou índices de precisão satisfatórios, acima de 0,60, pois o alfa de Cronbach foi de 0,82 para as 250 crianças estudadas. Procedeu-se também à análise dos desempenhos das crianças por divisão nas séries, assim obtendo-se o índice para a segunda série de 0,85, para a terceira série de 0,69 e para a quarta série de 0,72. O critério de correção implicou a atribuição de um ponto para cada acerto.

Questionário sobre os Suportes e Recursos do Ambiente Familiar – foi elaborado a partir do Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF) de Marturano (1999), para sondagem dos recursos promotores de desenvolvimento no ambiente familiar, com o objetivo de obter informações sobre condições relevantes para o desempenho acadêmico. O presente questionário proposto por Guidetti e Martinelli (2005) tem por objetivo investigar como a criança identifica o suporte familiar oferecido a ela e os recursos disponíveis no seu ambiente familiar. As questões foram formuladas a partir do RAF e são propostas alterações na formulação das perguntas e dos itens que a compõem utilizando palavras que fazem parte do repertório infantil bem como foram suprimidas alternativas de respostas tendo em vista se tratarem de opções que fazem parte de um contexto regional específico.

Dessa forma o questionário ficou constituído de oito tópicos reunidos em três categorias: supervisão parental das rotinas escolares, interação com os pais e recursos materiais do ambiente físico, que correspondem, segundo a literatura da área, aos recursos mais significativos para o desempenho escolar nas séries iniciais do ensino fundamental. O escore em cada tópico foi a soma dos pontos obtidos, dividida pelo número de itens que compõem aquele tópico, multiplicado por 10. O escore total corresponde à soma dos escores obtidos nos 8 tópicos.

Após as modificações foi realizado um estudo piloto com 12 crianças, de ambos os sexos, com idades variando de 8 a 12 anos, regularmente matriculadas da 2ª à 4ª série do ensino fundamental de uma escola municipal situada em uma cidade do interior do estado de São Paulo, para testar a aplicabilidade e o entendimento do instrumento pelas crianças.

3.4 Procedimento de coleta de dados

Foi solicitada autorização da Direção das escolas e do secretário de Educação do Município, em dezembro de 2005, depois de apresentados aos mesmos os objetivos da pesquisa. Autorizada a pesquisa, no dia da reunião de pais das escolas, em março de 2006, os familiares foram convidados pelo pesquisador a participar da pesquisa, sendo explicado para os mesmos o seu objetivo e entregues os termos de consentimento livre e esclarecido de sua participação, bem como da de seu/sua filho(a) (Anexo V). Só foram avaliados os alunos e os familiares ou responsáveis que aceitaram participar da pesquisa, assinando o termo de consentimento livre e esclarecido.

Com relação à coleta de dados com os familiares ou responsáveis, o próprio pesquisador agendou um dia e horário, que foi sugerido pelos participantes no termo de consentimento. As entrevistas foram realizadas pelo pesquisador, individualmente, em uma sessão na própria escola e em sala reservada. O RAF foi aplicado através de uma entrevista semi-estruturada, onde cada tópico foi apresentado oralmente, podendo o entrevistador parafrasear o conteúdo da questão, caso o entrevistado apresentasse dificuldade em compreendê-la. O tópico foi iniciado por uma pergunta ampla e, em seguida, o entrevistador apresentou os itens específicos. Cada entrevista demorou em média 25 minutos e foram entrevistados de 4 a 5 familiares ou responsáveis por dia.

Com a criança, a coleta de dados foi realizada em três momentos diferentes. Após a aplicação do RAF nos familiares ou responsáveis, foi aplicado o questionário, somente nos alunos cujo familiar havia participado da entrevista. A aplicação foi realizada pelo próprio pesquisador, individualmente, na própria escola, mas fora da sala de aula, em sala reservada. O instrumento também foi aplicado através de uma entrevista semi-estruturada, onde cada tópico foi apresentado oralmente, podendo o entrevistador parafrasear o conteúdo da questão, caso o entrevistado apresentasse dificuldade em compreendê-la. A entrevista demorou em média 20 minutos, sendo entrevistadas de 5 a 6 crianças por dia.

Após a aplicação do questionário, o pesquisador explicou às crianças as atividades que seriam desenvolvidas num segundo momento. A seguir aplicou o instrumento para avaliação do desempenho em escrita em todas as séries participantes e já deixou combinado o dia para aplicação do instrumento para avaliação da compreensão em leitura.

Para aplicação do ditado, os alunos receberam folha pautada em branco, onde reproduziram o ditado de palavras. Orientou-se para que eles colocassem seu nome, série e data. Foi esclarecido que as palavras seriam ditadas de maneira pausada, uma a uma, que não seriam repetidas e que deveriam ser escritas da forma como houvessem sido compreendidas. Foram dadas indicações, ainda, sobre as palavras maiúsculas que seriam ditadas. Ao final do ditado todas as folhas foram recolhidas. O tempo gasto para a atividade variou em cada turma, mas não ultrapassou 40 minutos.

Em dia combinado com os alunos e com a professora, foi aplicado o instrumento para avaliação da compreensão em leitura. Os alunos receberam uma folha com o texto contendo as lacunas e foram orientados para que colocassem seu nome, série e data, em seguida lessem o texto até o final e somente depois completassem as lacunas, de modo a garantir o sentido do texto. Não foi estipulado tempo para a tarefa, porém esse não ultrapassou 30 minutos, variando em cada turma. Os instrumentos foram aplicados no horário regular de aula. A coleta de dados com os responsáveis e com as crianças foi realizada de março a junho de 2006.

3.5 Aspectos Éticos da Pesquisa

Considero que para a elaboração do projeto de pesquisa intitulado “Ambiente familiar e desempenho acadêmico de crianças do ensino fundamental” houve a preocupação de se tomarem todos os cuidados éticos propostos na resolução 196/96 e suas complementares, sendo o mesmo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, sob o parecer nº 151/2006 (Anexo VI).

Comprometo-me a utilizar os dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto de pesquisa “Ambiente familiar e desempenho acadêmico de crianças do ensino fundamental”.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

Os resultados desta pesquisa estão organizados em três etapas. Na primeira parte serão apresentadas estatísticas descritivas do Inventário de Recursos do Ambiente Familiar - RAF aplicado nos pais e também do Questionário sobre os Suportes e Recursos do Ambiente Familiar, aplicado nas crianças. As oito questões dos instrumentos foram agrupadas em três categorias para análise dos suportes e recursos do ambiente familiar.

A primeira categoria foi definida como “supervisão parental das rotinas escolares” e incluiu as questões sobre supervisão para a escola e atividades com horários definidos. A segunda foi nomeada “interação com os pais”, destacando a questões referentes a passeios e atividades compartilhadas pela criança e pelos pais e ocasiões em que a família está reunida. E por último, a terceira categoria foi definida como “recursos materiais no ambiente físico” e incluiu as questões de oferta de brinquedos e outros materiais promotores do desenvolvimento, disponibilidade de jornais e revistas e disponibilidade de livros no ambiente familiar. Nesta primeira parte, também serão destacadas as análises descritivas dos grupos de compreensão em leitura e desempenho em escrita.

Na segunda parte são relatados os resultados das análises que buscam verificar se existe relação entre os suportes e recursos do ambiente familiar, mediante relato dos familiares e das crianças e a compreensão em leitura e desempenho em escrita, por meio do teste de correlação de Spearman, e se houve diferenças entre os grupos de desempenho com relação aos suportes e recursos do ambiente familiar aplicando-se os teste de Kruskal-Wallis e Mann-Whitney. Serão consideradas para essas análises o nível de significância de 0,05.

Estatísticas Descritivas dos Recursos do Ambiente Familiar e Compreensão em Leitura e Desempenho em Escrita

A Tabela 1 apresenta as médias, o desvio padrão e a pontuação mínima e máxima das três categorias do Inventário de Recursos do Ambiente Familiar – RAF.

Tabela 1: Estatística descritiva do RAF

Variável	N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
1- Supervisão parental das rotinas escolares	148	12,45	2,97	4,44	18,89
2- Interação com os pais	148	17,69	3,99	7,34	25,93
3- Recursos materiais no ambiente físico	148	15,32	4,47	1,05	24,47
4- RAF total	148	45,47	9,20	16,7	65,6

Na Tabela 1, observa-se que a média encontrada na categoria 1 (supervisão parental das rotinas escolares) foi de 12,45 pontos, com desvio padrão igual a 2,97; na categoria 2 (interação com os pais) foi de 17,69 pontos e o desvio padrão de 3,99 e na categoria 3 (recursos materiais no ambiente físico) foi de 15,32 e 4,47. No RAF total, a média encontrada foi de 45,47 e o desvio padrão igual a 9,20.

A pontuação obtida pelos participantes na categoria 1 variou de 4,44 a 18,89, sendo a pontuação máxima possível de 20 pontos. De acordo com a frequência descritiva, pode-se constatar que na categoria 1, 45,3% dos participantes (67) estão acima da média enquanto 54,7% (81) estão abaixo. A categoria 2 variou de 7,34 a 25,93, onde o máximo poderia ser de 30 pontos e revelou que 44% dos participantes (65) estão acima da média, enquanto 56% (83) estão abaixo. Na categoria 3, a pontuação variou de 1,05 a 24,47, sendo o máximo possível de 30 pontos, o que mostra que 46,7% dos participantes (69) estão acima da média, enquanto 53,3% (79) estão abaixo. No RAF total, 42,6% dos participantes (63) estão acima da média do inventário, enquanto 57,4% (85) estão abaixo da média. É importante destacar que este inventário, contendo as oito questões, pode variar de 0 a 80 pontos.

A Tabela 2 apresenta as médias, o desvio padrão, o mínimo e o máximo das três categorias do Questionário sobre os Suportes e Recursos do Ambiente Familiar.

Tabela 2: Estatística descritiva do questionário infantil

Variável	N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
1- Supervisão parental das rotinas escolares	148	10,93	3,08	4,10	17,78
2- Interação com os pais	148	16,05	3,95	4,98	25,93
3- Recursos materiais no ambiente físico	148	12,98	3,19	5,46	20,92
4- Questionário Total	148	39,96	7,56	24,4	59,0

Na Tabela 2, observa-se que a média encontrada na categoria 1 (supervisão parental das rotinas escolares) foi de 10,93 pontos, com desvio padrão igual a 3,08; na categoria 2 (interação com os pais), foi de 16,05 pontos e o desvio padrão de 3,95 e na categoria 3 (recursos materiais no ambiente físico), foi de 12,98 e 3,19. No questionário total a média encontrada foi de 39,96 e o desvio padrão igual a 7,56.

A pontuação obtida pelos participantes na categoria 1 variou de 4,10 a 17,78, sendo a pontuação máxima possível de 20 pontos. De acordo com a frequência descritiva das categorias, pode-se constatar que na categoria 1, 51,3% dos participantes (76) estão acima da média, enquanto 48,7% (72) estão abaixo. A categoria 2 variou de 4,98 a 25,93, onde o máximo poderia ser de 30 pontos e revelou que 48,7% dos participantes (72) estão acima da média, enquanto 51,3% (76) estão abaixo. Na categoria 3, a pontuação variou de 5,46 a 20,92, sendo o máximo possível de 30 pontos, o que mostra que 47,3% dos participantes (70) estão acima da média, enquanto 52,7% (78) estão abaixo. No questionário total 50% dos participantes (74) estão acima da média, enquanto 50% (74) estão abaixo, podendo o questionário variar de 0 a 80 pontos.

A pontuação obtida com o EAVE, instrumento utilizado para avaliar o desempenho em escrita dos participantes, pode variar de 0 a 55, com ponto médio de 27,5. Por meio dos resultados obtidos, observa-se que a pontuação das crianças no teste variou de 0 a 55 e a média encontrada foi de 21,65 pontos, sendo o desvio padrão igual a 13,38. Faz-se necessário ter claro, para a leitura das análises posteriores, que o EAVE foi computado considerando os erros.

Tabela 3: Estatística descritiva do desempenho em escrita

Variável	N	%	Mínimo	Máximo
Grupo 3– bom desempenho	37	25,0	0	11
Grupo 2 – desempenho mediano	73	49,3	12	29
Grupo 1 – baixo desempenho	38	25,7	30	55

Na presente pesquisa foi utilizado o percentil para a divisão dos grupos de desempenho em escrita, o que resultou em três grupos distintos. De acordo com a Tabela 3, 25% dos participantes (37) possuem pontuação de 0 a 11 e representam o Grupo 3 (bom desempenho em escrita), 49,3% participantes (73) possuem pontuação entre 12 e 29 e representam o Grupo 2 (desempenho mediano) e por último, 25,7% participantes (38) possuem pontuação entre 30 e 55 e representam o Grupo 1 (baixo desempenho em escrita).

A pontuação obtida com o Cloze, instrumento utilizado para avaliar a compreensão em leitura dos participantes, pode variar de 0 a 15, com ponto médio de 7,5. Por meio dos resultados obtidos, observa-se que a pontuação das crianças no teste variou de 0 a 14 e a média encontrada foi de 7,36 pontos, sendo o desvio padrão igual a 3,68. Faz-se necessário ter claro, para a leitura das análises posteriores, que o Cloze foi computado considerando os acertos.

Tabela 4: Estatística descritiva da compreensão em leitura

Variável	N	%	Mínimo	Máximo
Grupo 3 – bom desempenho	41	27,7	11	14
Grupo 2 – desempenho mediano	69	46,6	6	10
Grupo 1 – baixo desempenho	38	25,7	0	5

Assim como na divisão dos grupos de desempenho em escrita, foi utilizado o percentil para a divisão dos grupos de compreensão em leitura, o que resultou em três grupos distintos. De acordo com a Tabela 4, 27,7% dos participantes (41) possuem pontuação de 11 a 14 e representam o Grupo 3 (bom desempenho em leitura), 46,6% participantes (69) possuem pontuação entre 6 e 10 e representam o Grupo 2 (desempenho mediano) e, por último, 25,7% participantes (38) possuem pontuação entre 0 e 5 e representam o Grupo 1 (menor desempenho em leitura).

Coefficiente de Correlação entre Suportes e Recursos do Ambiente Familiar X Compreensão em Leitura e Desempenho em Escrita

Tabela 5: Recursos do ambiente familiar na percepção dos pais x compreensão em leitura e desempenho em escrita

	Categoria 1- Supervisão parental das rotinas escolares		Categoria 2- Interação com os pais		Categoria 3- Recursos materiais no ambiente físico		RAF total	
	rs	p	rs	p	rs	p	rs	p
	Desempenho em escrita	0,051	0,535	-0,032	0,696	0,128	0,122	0,075
Compreensão em leitura	0,013	0,874	-0,024	0,772	0,097	0,242	0,045	0,585

A análise de correlação entre os dados obtidos dos recursos do ambiente familiar, mediante relato dos pais, e compreensão em leitura e desempenho em escrita não revelou correlação significativa entre nenhuma das variáveis.

Tabela 6: Suportes e recursos do ambiente familiar na percepção infantil x compreensão em leitura e desempenho em escrita

	Categoria 1- Supervisão parental das rotinas escolares		Categoria 2- Interação com os pais		Categoria 3- Recursos materiais no ambiente físico		Questionário Total	
	rs	p	rs	p	rs	p	rs	p
	Desempenho em escrita	-0,020	0,805	0,086	0,298	0,261*	0,001	0,169*
Compreensão em leitura	0,019	0,819	0,079	0,342	0,282*	0,001	0,175*	0,034

* correlação significativa em nível de significância de 0,05

Seguindo o mesmo critério, foi realizada uma análise de correlação entre os dados obtidos dos suportes e recursos do ambiente familiar, mediante relato infantil, e a compreensão em leitura e o desempenho em escrita. De acordo com a Tabela 6 observa-se uma correlação positiva entre a categoria 3 (recursos materiais no ambiente físico) e o desempenho em escrita ($rs=0,261$, $p=0,001$) e também com a compreensão em leitura ($rs=0,282$, $p=0,001$). A tabela revela também uma correlação positiva entre a pontuação total do questionário, o desempenho em escrita ($rs=0,169$, $p=0,040$) e a compreensão em leitura ($rs=0,175$, $p=0,034$), demonstrando que quanto maior foi a pontuação no questionário sobre os suportes e recursos do ambiente familiar, melhor foi o desempenho em escrita e a compreensão em leitura das mesmas.

Considerando que somente a categoria 3 e o questionário total apresentaram correlação positiva entre as variáveis investigadas, as próximas análises se concentram sobre esses dois aspectos.

Percepção infantil sobre os suportes e recursos materiais do ambiente físico familiar x desempenho em escrita

A fim de verificar se existem diferenças entre os grupos com diferentes níveis de desempenho em escrita, os recursos materiais no ambiente físico familiar e o questionário total, foi aplicado o teste Kruskal-Wallis. Os resultados obtidos mostram que as diferenças de recursos materiais no ambiente físico familiar na percepção infantil, verificadas entre os grupos com diferentes níveis de desempenho em escrita, são significativas ($p=0,005$). Nota-se ainda, que o questionário total também revelou diferenças significativas entre os grupos com diferentes níveis de desempenho em escrita ($p=0,032$).

Com o objetivo de verificar a direção dessas diferenças, aplicou-se o teste de Mann-Whitney para amostras independentes. Na tabelas 7 e 8 são apresentadas as comparações, discriminando como se revelaram as diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 7: Incidência média, valores de U, níveis de significância e comparação entre os grupos de desempenho em escrita em relação aos recursos materiais no ambiente físico familiar na percepção infantil

Grupos com diferentes níveis de desempenho em escrita	Valores de U	Z	Valores de p	Comparação entre os grupos
G3 e G1	407,50	-3,134	0,002	G3>G1*
G3 e G2	976,50	-2,552	0,011	G3>G2*
G2 e G1	1180,50	-1,076	0,282	SD

SD- sem diferenças estatisticamente significantes * correlação significativa em nível de significância de 0,05

Os resultados obtidos por meio do teste Mann-Whitney indicam que o grupo G3 (bom desempenho) apresenta uma diferença estatisticamente significativa com relação ao grupo G1 (baixo desempenho), no que diz respeito aos recursos materiais no ambiente físico familiar. A tabela revela também uma diferença significativa do grupo G3 em relação ao grupo G2 (desempenho médio) diante da mesma variável. Nota-se, ainda, que os grupos G2 e G1 não apresentam diferenças estatisticamente significantes.

Tabela 8: Incidência média, valores de U, níveis de significância e comparação entre os grupos de desempenho em escrita em relação ao questionário total

Grupos com diferentes níveis de desempenho em escrita	Valores de U	Z	Valores de p	Comparação entre os grupos
G3 e G1	503,00	-2,119	0,034	G3>G1*
G3 e G2	990,00	-2,467	0,014	G3>G2*
G2 e G1	1312,00	-,244	0,808	SD

SD- sem diferenças estatisticamente significantes * correlação significativa em nível de significância de 0,05

Assim como na tabela 7, os resultados obtidos por meio do teste Mann-Whitney indicam que o grupo G3 (bom desempenho) apresenta uma diferença estatisticamente significativa com relação ao grupo G1 (baixo desempenho), no que diz respeito ao

questionário total. A tabela revela também uma diferença significativa do grupo G3 em relação ao grupo G2 (desempenho médio), diante da mesma variável. Nota-se, ainda, que os grupos G2 e G1 não apresentam diferenças estatisticamente significantes.

Percepção infantil sobre os suportes e recursos materiais do ambiente físico familiar x compreensão em leitura

Também para verificar se existem diferenças entre os grupos com diferentes níveis de compreensão em leitura, os recursos materiais no ambiente físico familiar e o questionário total, foi aplicado o teste Kruskal-Wallis. Os resultados obtidos mostram que as diferenças de recursos materiais no ambiente físico familiar, verificadas entre os grupos com diferentes níveis de compreensão em leitura, são significativas ($p=0,003$). Nota-se ainda que no questionário total não se observa diferenças significativas entre os grupos com diferentes níveis de compreensão em leitura ($p=0,093$).

Assim como no desempenho em escrita, aplicou-se o teste Mann-Whitney em amostras independentes para verificar a direção das diferenças entre os grupos com diferentes níveis de compreensão em leitura e os recursos materiais no ambiente físico familiar. Na tabela 9 são apresentadas as comparações, discriminando como se revelaram as diferenças estatisticamente significantes.

Tabela 9: Incidência média, valores de U, níveis de significância e comparação entre os grupos de compreensão em leitura em relação aos recursos materiais no ambiente físico familiar na percepção infantil

Grupos com diferentes níveis de compreensão em leitura	Valores de U	Z	Valores de p	Comparação entre os grupos
G3 e G1	440,50	-3,323	,001	G3>G1*
G3 e G2	975,50	-2,185	,029	G3>G2*
G2 e G1	1122,50	-1,806	,071	SD

SD- sem diferenças estatisticamente significantes

* correlação significativa em nível de significância de 0,05

Os resultados obtidos por meio do teste Mann-Whitney indicam que o grupo G3 (bom desempenho) apresenta uma diferença estatisticamente significativa com relação ao grupo G1 (baixo desempenho), no que diz respeito aos recursos materiais no

ambiente físico familiar. A tabela revela, ainda, uma diferença significativa do grupo G3 em relação ao grupo G2 (desempenho médio) diante da mesma variável. Nota-se, que os grupos G2 e G1 não apresentam diferenças estatisticamente significantes.

CAPÍTULO V

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo avaliar os suportes e recursos do ambiente familiar, mediante relato dos familiares e crianças do ensino fundamental, e analisar se diferentes níveis de compreensão em leitura e desempenho em escrita correspondem a diferenças nos recursos do ambiente familiar. A literatura da área mostra que a família tem um papel importante na aprendizagem escolar das crianças e que os efeitos do ambiente familiar têm sido identificados nos diferentes níveis de ensino, da educação infantil à universidade (Baptista, 2005; Marturano, 2006). Visto ser esta uma questão que tem se colocado como de fundamental importância no contexto escolar, este estudo pretende apresentar alguns dados que possam favorecer um maior conhecimento científico deste aspecto e a compreensão dos profissionais da educação.

Com relação à análise dos recursos do ambiente familiar, pode-se constatar, por meio dos resultados obtidos neste trabalho, que pais e crianças não identificaram a existência de muitos recursos em seu contexto. Segundo a literatura, a presença desses é apontada como um dos aspectos relevantes para o sucesso escolar, e desvantagens nesse ambiente podem gerar baixo desempenho escolar, dificuldades de aprendizagem, entre outros (Marchesi, 2006; Marturano, 1998; Miller, 1999).

Considerando os resultados que buscaram analisar as relações entre os recursos do ambiente familiar mediante relato dos pais e a compreensão em leitura e desempenho em escrita das crianças, os dados não revelaram relação entre as variáveis, o que contradiz alguns estudos destacados neste trabalho que apontam que recursos do ambiente familiar investigado por meio do relato dos pais mostraram-se correlacionados ao desempenho escolar (D'Avila-Bacarji, Marturano & Elias, 2005; Marturano, 1999).

Entretanto, deve-se considerar que nesses estudos os participantes eram crianças encaminhadas para atendimento psicológico em razão do baixo desempenho escolar e, portanto, selecionadas em clínicas de psicologia. Isso demonstra uma diferença com relação ao presente estudo, pois seus participantes não foram selecionados por apresentarem dificuldades de aprendizagem ou baixo desempenho escolar, mas escolhidos aleatoriamente, com a permissão dos responsáveis, pois eram crianças regularmente matriculadas em escolas públicas. Dessa forma, todas as crianças

matriculadas da 2ª a 4ª séries de três escolas municipais puderam participar do estudo, independentemente de seu nível de desempenho escolar.

Outro aspecto que pode ser destacado, considerando este resultado, é a variável estudada dentro do ambiente familiar, tendo em vista que, neste trabalho, foram investigados aspectos dos recursos materiais e humanos do ambiente familiar, destacando-se supervisão parental das rotinas escolares, interação com os pais e recursos materiais no ambiente físico. Alguns estudos anteriores apresentaram relação entre ambiente familiar e desempenho acadêmico, como o de Brancalhone, Fogo e Williams, 2004; England e Luckner, 2004; Ferreira e Marturano, 2002, porém investigaram variáveis como práticas parentais, crenças e expectativas dos pais e relacionamento familiar, relacionadas ao desempenho acadêmico dos filhos, revelando diferenças com o presente estudo, que buscou avaliar os recursos do ambiente familiar.

Nesse sentido, observa-se que há poucos estudos na literatura, principalmente na literatura nacional, que objetivaram investigar a relação entre os recursos humanos e materiais do ambiente familiar e desempenho escolar de crianças de escolas regulares e que, por utilizarem instrumentos e enfoques diferentes na avaliação desta variável, não nos permitem ter uma posição mais clara sobre o assunto, deixando o campo aberto para outras investigações.

Por sua vez, o resultado das correlações entre a percepção infantil e a compreensão em leitura e desempenho em escrita dos recursos do ambiente familiar mostrou-se significativo no que diz respeito à presença de recurso material e à avaliação total do instrumento. Esse é um aspecto bastante interessante revelado pelo estudo e que não é muito discutido pela literatura da área, pois há poucos trabalhos que contemplem as percepções de pais e filhos diante de algum aspecto do ambiente familiar. Dentre eles encontramos estudos discutindo variáveis como práticas educativas (Midgett & cols., 2000), práticas educativas e adolescência (Casanova & cols., 2005), e observa-se que, com relação aos recursos do ambiente familiar, as pesquisas são desenvolvidas avaliando apenas a percepção dos pais e, portanto, não foi encontrado nenhum trabalho que tenha estudado também as crianças.

Considerando os dados que avaliaram a percepção infantil dos recursos do ambiente familiar e suas relações com o desempenho escolar infantil, observa-se que a categoria 3 -recursos no ambiente físico - que contempla a análise de oferta de brinquedos e outros materiais promotores do desenvolvimento, a disponibilidade de jornais e revistas e a disponibilidade de livros, revelou uma correlação positiva com o

desempenho escolar, mostrando que quanto maior a presença desses recursos maior foi o desempenho escolar em leitura e escrita. Pode-se inferir, pelos resultados, que os recursos materiais do ambiente familiar são fontes importantes utilizadas pelas crianças para seu aproveitamento escolar.

Estes achados também são discutidos no trabalho de Jiang (2004), que apesar de ter examinado o efeito do ambiente familiar no desempenho escolar, pelo relato dos pais, encontrou que os recursos da família estão diretamente associados com o desempenho educacional dos estudantes. Marturano (1999) também discute esses achados enfatizando que o nível do desempenho escolar da criança está associado à variedade de recursos no seu ambiente familiar. Outro dado interessante que aparece em diversos estudos (Jiang, 2004; Ribas, Moura & Bornstein, 2003; Swartz, 2003; Tamis-LeMonda & cols., 2004) é a relação entre nível de escolaridade parental e desempenho escolar infantil, que não foi avaliado neste trabalho, sugerindo uma direção para outras pesquisas.

No que diz respeito às categorias que avaliaram o suporte oferecido pelos pais às crianças, com relação à presença de horários definidos para atividades diárias, inclusive a lição de casa, a supervisão dos afazeres da criança e da sua rotina diária e a oportunidade de compartilhar atividades com os pais, o presente estudo não revelou uma correlação significativa com a compreensão em leitura e o desempenho em escrita.

Esse é um dado importante e que merece ser mais investigado, uma vez que a literatura tem apontado que a mediação dos pais é elemento fundamental na aprendizagem das crianças (González-DeHass, Willens & Doan, 2005; Parke, 2004). O que se pode discutir a partir desses resultados é que, como se trata de uma população de crianças cujos pais, na sua maioria, trabalham o dia todo, não conta com essa disponibilidade de contato desde muito cedo em sua vida, fazendo com que busque novas maneiras ou outros meios de suprir essa lacuna. Caberia ainda investigar como a escola vem propondo suas atividades e se de fato tem exigido que as crianças cumpram atividades fora do ambiente escolar, o que, neste caso, não exigiria das crianças e dos pais nenhum tipo de contato e apoio desta natureza.

Outro fato a se destacar é quanto à natureza desta interação e o que isso pode contribuir diretamente para a aprendizagem do aluno. As questões que investigaram o que diz respeito às interações eram basicamente voltadas às atividades realizadas no período de lazer da família, incluindo fazer juntos atividades domésticas, ver TV, tomar o café-da-manhã juntos, ir ao *shopping* ou outro lugar qualquer. Nesse mesmo sentido,

as atividades de supervisão incluíam atividades de rotina como tomar banho, brincar, fazer as refeições, mas também fazer a lição, ajudar nas tarefas, entre outras coisas. Dessa forma, seria interessante investigar mais detalhadamente que tipos de atividades poderiam de fato ser promotoras de aprendizagem ou que elementos contribuem efetivamente para suas questões, algumas parecendo estar mais vinculadas à aprendizagem do que outras.

Outro aspecto importante diz respeito às diferenças encontradas entre os grupos de compreensão em leitura e desempenho escolar em escrita e os recursos do ambiente familiar na percepção infantil. Nota-se que, à medida que vão se intensificando as diferenças no desempenho, vai-se observando que as diferenças estatisticamente significantes começam a aparecer. Isso ocorre tanto para a compreensão em leitura quanto para o desempenho em escrita e permite-nos inferir que, conforme aumentam os recursos do ambiente familiar, mais aparecem as diferenças no desempenho escolar infantil, revelando sua importância para a aprendizagem.

Apesar do delineamento do estudo apenas permitir detectar relações de co-ocorrência e não de causalidade, pode-se verificar que quanto menor o desempenho acadêmico menos recursos no ambiente familiar foram identificados pelas crianças e que, por sua vez, as crianças que apresentam melhor desempenho acadêmico também relataram dispor de mais recursos no ambiente familiar. Por fim, é importante destacar que a percepção dos pais e das crianças com relação aos recursos do ambiente familiar pode ter sido diferente, uma vez que o olhar dos pais pode estar focado em aspectos não levados em conta pelas crianças e vice-versa, e que essa forma de avaliar pode ter sido uma das razões pelas quais as relações encontradas mostraram-se diferentes para os dois grupos.

5.1 Considerações finais

O presente estudo apresenta contribuições importantes para o conhecimento do ambiente familiar, visto que no Brasil são escassos os trabalhos que exploram essa temática. Ressalta-se também que o uso de diferentes instrumentos, aplicados a diferentes fontes de informações (pais e crianças), possibilitou uma fonte maior de informação e um enriquecimento dos dados

Com referência aos instrumentos, o presente estudo trouxe algumas contribuições que podem ser utilizadas para trabalhos futuros. Em relação à investigação da percepção infantil do ambiente familiar, verificou-se que é uma fonte

rica de informações, tendo como referência o ponto de vista da criança. Apesar da proposta de um questionário sobre os suportes e recursos do ambiente familiar ter atingido os objetivos deste estudo, abre-se espaço para que novos instrumentos aplicáveis em crianças sejam propostos, com o objetivo de avaliar suas percepções sobre o ambiente familiar.

Tendo em vista a utilização do Cloze e EAVE para avaliar a compreensão em leitura e o desempenho em escrita das crianças, pode-se observar que ambos instrumentos mostraram-se eficientes para aplicação nas séries iniciais do ensino fundamental, atingindo o objetivo proposto pelo estudo. A pesquisa aponta para a possibilidade de utilização, por parte dos professores do ensino fundamental, tanto do Cloze como do EAVE para fins de diagnóstico e intervenção em leitura e escrita. Observa ainda que ambos são testes de aplicação fácil e rápida, o que facilita sua utilização em pesquisas com número maior de participantes.

Considerando os resultados encontrados neste estudo, faz-se necessário questionar em que medida estas informações podem contribuir para a melhoria da prática educacional e para a formação de professores, visto que o fracasso escolar é algo que participa ativamente na deterioração da educação nacional, e um dos fatores envolvidos neste fenômeno é a família, além de ser para os professores a principal fonte dos problemas que os alunos apresentam em sala de aula. Nesse sentido, este trabalho pode ajudar a pensar algumas considerações a respeito desses achados.

A primeira diz respeito à necessidade de se avaliar cuidadosamente os recursos do ambiente familiar, com o objetivo de subsidiar programas de apoio aos pais de crianças com dificuldades escolares, visando motivá-los e ajudá-los a otimizar os recursos já disponíveis no contexto familiar, de modo a melhorar a qualidade de apoio ao desenvolvimento dos filhos. Os pais devem ter acesso à informação sobre o que eles podem fazer para facilitar o aprendizado escolar de seus filhos, o que pode ser viável com o desenvolvimento de programas informativos em forma de encontros, cursos e vivências onde eles possam ser assessorados no relacionamento com a escola de seus filhos, no entendimento de suas dificuldades escolares e também na superação dessas dificuldades.

Segundo Marturano (1999), mesmo que as famílias não contem com a possibilidade de passeios semanais, não possam oferecer materiais de aprendizagem promotores do desenvolvimento como livros ou brinquedos, elas são capazes de oferecer oportunidades para pensar, imaginar, desenvolver a linguagem e ativar a

curiosidade e processos cognitivos como observação, comparação e elaboração de hipóteses.

Uma segunda consideração seria a necessidade de envolvimento dos pais no processo de ajuda, pois uma vez identificados os déficits nos recursos do ambiente familiar, há que ativá-los e potencializá-los para que facilitem a aprendizagem escolar e o desenvolvimento global da criança. A participação dos pais nos programas informativos devem atender a alguns requisitos para que funcionem e sejam eficazes, como participação ativa, oportunidade de compartilhar experiências com outras famílias e respeito aos valores e crenças de cada um.

De acordo com os resultados do presente trabalho, pode-se pensar também em um planejamento de ajuda psicológica e pedagógica para crianças que apresentam dificuldades escolares e que necessitam de orientação visando à melhoria do seu desempenho. As possibilidades de trabalho delineadas acima podem possibilitar compor um programa integrado de formação teórico-prática para atender a essa demanda e com isso viabilizar um trabalho sistematizado de prevenção dos problemas de aprendizagem nas instituições escolares.

Tendo em vista que a família e a escola são pontos de apoio e sustentação ao ser humano, quanto melhor for a parceria entre ambas mais positivos e significativos serão os resultados na formação do sujeito. A participação dos pais na educação formal dos filhos deve ser constante e consciente. É importante que pais, professores e filhos/alunos compartilhem experiências, entendam e trabalhem as questões envolvidas no seu dia-a-dia sem cair no julgamento “culpado x inocente”, mas buscando compreender as nuances de cada situação, uma vez que tudo o que se relaciona aos filhos tem a ver, de algum modo, com os pais, bem como tudo que se relaciona aos alunos tem a ver, sob algum ângulo, com a escola.

Como as demais instituições sociais, a família e a escola passam por mudanças que redefinem sua estrutura, seu significado e o seu papel na sociedade. É observável, para quem trabalha com essas instituições, que cada segmento apresenta reclamações e expectativas em relação ao outro; os professores acham que os pais devem estabelecer limites, ensinar a seus filhos os princípios básicos de respeito aos semelhantes, boas maneiras, hábitos de alimentação e higiene pessoal, participar mais ativamente de sua vida escolar e oferecer-lhes recursos para ajudar em sua aprendizagem. Por sua vez, os pais se recusam a comparecer à escola para ouvir sermões e serem instados a criar

situações que possibilitem a aprendizagem de seus filhos, alegando que a função de ensinar conteúdos, criar situações de aprendizagem é da escola, dos professores.

De acordo com Caetano (2003) parece não haver uma articulação entre as instituições que compartilham do objetivo de educar crianças: família e escola. Os encontros entre essas instituições são cada vez mais raros e costumam ser permeados de dificuldades, admitidas pelos próprios professores, que se queixam do despreparo, da ausência e, principalmente, do desinteresse dos pais pela vida escolar dos filhos. Em consequência, os pais costumam afirmar que os horários dos encontros e a maneira como são conduzidos, levando a experiências vexatórias e humilhantes, os conduzem ao afastamento gradativo.

Considerando essas colocações e tendo em vista a importância das duas instituições na vida escolar das crianças, agindo simultaneamente tanto para uma aprendizagem eficiente quanto para um bom desempenho escolar, como apontam os resultados desta pesquisa, pode-se concluir que não somente os pais precisam e contam com a escola para auxiliá-los na educação de seus filhos, mas também a escola precisa da colaboração dos pais para conhecer o que acontece com seu aluno e compartilhar os aspectos da conduta deste no ambiente escolar.

Nesse sentido, Paro (2000) salienta que a escola precisa atentar para a imprescindível importância do papel da família na tarefa de desenvolver nos educandos atitudes positivas e duradouras com relação ao aprender e ao estudar. Existe, portanto, um consenso, entre estudiosos que buscam investigar e entender o movimento de interdependência que se estabelece na conexão entre família e escola, de que se trata de uma relação complexa.

Portanto, todas estas considerações contribuem para justificar a necessidade de se construir uma relação de cooperação entre família e escola com o objetivo do bem-estar infantil dentro de ambas as instituições, que são indispensáveis na formação do ser humano. Para que isso seja possível é preciso ter clareza do que cabe a cada uma das instituições.

A escola deve compreender que a família mudou e é com essa família que deve trabalhar. É importante estar preparada não somente para cobrar a participação da família na escola, mas também para poder receber e ajudar essa família a compreender a dinâmica do contexto escolar e aspectos da aprendizagem escolar de seu filho. Deve, também, ser o espaço de formação e preparação das novas gerações e o lugar onde se constroem relações. Por sua vez, a família deve estar disposta a participar ativamente da

vida escolar de seu filho e conhecer o funcionamento da escola para poder dar sua colaboração, tanto ajudando seu filho quanto colaborando com a melhoria da instituição escolar.

REFERÊNCIAS

- Alvarenga, P. (2001). Práticas educativas parentais como forma de prevenção de problemas de comportamento. Em H. J. Guilhardi (Org.). *Sobre comportamento e cognição* (v. 8, pp. 52-57). Santo André: ESETec.
- Angelucci, C. B., Kalmus, J., Paparelli, R. & Patto, M. H. S. (2004). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, 30(1), 51-72.
- Baptista, M. N. (2005). Desenvolvimento do inventário de percepção de suporte familiar (IPSF): estudos psicométricos preliminares. *Psico-USF*, 11(1), 11-19.
- Bartholomeu, D., Sisto, F. F. & Rueda, F. J. M. (2006). Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. *Psicologia em Estudo*, 11(1), 139-146.
- Bee, H. (1996). *A criança em desenvolvimento* (7ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bolsoni-Silva, A. T. & Marturano, E. M. (2004). Habilidades sociais educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento: comparando pais e mães de pré-escolares. Em *Livro de Artigo*, pp. 301-313 . Programa de Pós-Graduação em Psicologia FFCLRP-USP.
- Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, 12(2).
- Bradley, R. H. & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review Psychology*, 53, 371-399.
- Brancalhone, P. G., Fogo, J. C. & Williams, L. C. A. (2004). Crianças expostas à violência conjugal: avaliação do desempenho acadêmico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(2), 113-117.
- Brito, R. S. (2006). Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar de meninos. *Cadernos de Pesquisa*, 36(127), 129-149.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruschini, C. (1990). Estrutura familiar e trabalho na grande São Paulo. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, 72, 39-57.
- Bruschini, C. & Ridenti, S. (1994). Família, casa e trabalho. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, 88, 30-36.
- Caetano, L. M. (2003). Sobre a relação escola e família. Em M. C. Assis & O. Z. M. Assis (Orgs.). *Anais do XIX Encontro Nacional de Professores do PROEPRE*. Campinas, SP.

- Cain, K., Patson, N. & Andrews, L. (2005). Age and ability related differences in young readers' use of conjunctions. *Journal Child Language*, 32(4), 877-892.
- Camino, C., Camino, L. & Moraes, R. (2003). Moralidade e socialização: estudos empíricos sobre práticas maternas de controle social e o julgamento moral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (1), 41-61.
- Carneiro, G. R. S., Martinelli, S. C. & Sisto, F. F. (2003). Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 427-434.
- Carvalho, M. P. (2001a). Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. *Educação e Sociedade*, 22(77), 231-252.
- Carvalho, M. P. (2001b). Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Estudos Feministas*, 9, 554-574.
- Carvalho, M. P. (2004). Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 11-40.
- Casanova, P. F., García-Linares, M. C., Torre, M. J. & Carpio, M. V. C. (2005). Influence of family and socio-demographic variables on students with low academic achievement. *Educational Psychology*, 25(4), 423-435.
- Cecconello, A. M., Antoni, C. & Koller, S. H. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em Estudo*, 8(esp), 45-54.
- Corrêa, R. M. (2001). *Dificuldades no aprender: um outro modo de olhar*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Cubero, R. & Moreno, C. (1995). Relações sociais nos anos escolares: família, escola, colegas. Em C. Coll, J. Palácios & A. Marchesi. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. (v. 1). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cunha, C. A., Brito, M. R. S. & Silva, S. M. F. (2003). Alfabetização, operatoriedade e nível de maturidade em crianças do ensino fundamental. *Psico-USF*, 8(2), 155-162.
- D'Avila-Bacarji, K. M. G., Marturano, E. M. & Elias, L. C. S. E. (2005). Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, 10(1), 107-115.
- Degenszajn, R. D., Roz, D. P. & Kotsubo, L. (2001). Fracasso escolar: uma patologia dos nossos tempos? *Pediatria*, 1, 106-113.
- Deliberação CEE nº 9 de julho de 1997, progressão continuada. Disponível em: < <http://www.conteúdoescola.com.br> >. Acesso em: 30 ago. 2006.
- Dell'Aglid, D. D. & Hutz, C. S. (2004). Depressão e desempenho escolar em crianças e adolescentes institucionalizados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 341-350.

- Dias, T. L. & Enumo, S. R. F. (2006). Criatividade e dificuldades de aprendizagem: avaliação com procedimentos tradicional e assistido. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 22(1), 69-78.
- Dias, T. L., Enumo, S. R. F. & Azevedo, R. R. (2004). Influências de um programa de criatividade no desempenho cognitivo e acadêmico de alunos com dificuldades de aprendizagem. *Psicologia em Estudo*, 9(3), 429-437.
- Englund, M. M. & Luckner, A. E. (2004). Children's achievement in early elementary school: longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 723-730.
- Erikson, E. H. (1987). *Identidade, juventude e crise* (2ª ed). Rio de Janeiro: Guanabara.
- Ferreira, A. B. H. (2005). *Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa* (6ª ed.). Curitiba: Positivo.
- Ferreira, M. C., Assmar, E. M. L., Omar, A. G., Delgado, H. U., González, A. T., Silva, J. M. B., Souza, M. A. & Cisne, M. C. F. (2002). Atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso escolar: um estudo transcultural Brasil-Argentina-México. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), 515-527.
- Ferreira, M. C. T. & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 35-44.
- Ferreira, S. (2006). *A progressão continuada nas escolas estaduais e a exclusão silenciosa*. São Paulo: Scortecci.
- Ferriolli, S. H. T., Linhares, M. B. M., Loureiro, S. R. & Marturano, E. M. (2001). Indicadores de potencial de aprendizagem obtidos através da avaliação assistida. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(1), 35-43.
- Fini, L. D. T. (2000). Relações entre pais e adolescentes. Em F. F. Sisto, G. C. Oliveira & L. D. T. Fini (Orgs.). *Leituras de psicologia para formação de professores* (pp. 163-176). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Goldani, A. M. (1994). As famílias brasileiras: mudanças e perspectivas. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, 91, 7-22.
- Gomes, C. A. (2005). Desseriação escolar: alternativa para o sucesso. *Ensaio: avaliação das políticas públicas*, 13(46), 11-38.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P. & Doan Holbein, M. F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123.
- Guidetti, A. A. & Martinelli, S. C. (2005). Questionário sobre os suportes e recursos do ambiente familiar. (*mimeografado*). Campinas: Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação.

- Huston, A. C. & Aronson, S. R. (2005). Mothers' time with infant and time in employment as predictors of mother-child relationships and children's early development. *Child Development*, 76(2), 467-482.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2000). *Censo demográfico*. Disponível em: <<http://www.ibge.com.br>>. Acesso em: 16 nov. 2005.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2004). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores. Disponível em: <<http://www.ibge.com.br>>. Acesso em: 15 nov. 2006.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2005a). *Censo demográfico*. Disponível em: <<http://www.ibge.com.br>> Acesso em: 30 ago. 2006.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2005b). *Síntese de indicadores sociais*. Disponível em: <<http://www.ibge.com.br>> Acesso em: 30 ago. 2006.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2003). *Resultados do SAEB 2003*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 25 mar. 2006.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2005). *Censo escolar*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 30 ago. 2006.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2007). *Informativo ano 5, nº 147, de 8 fev. 2007*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 01 mar. 2007.
- Jacomini, M. A. (2004). A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. *Educação e Pesquisa*, 30(3), 401-418.
- Jaffee, S. R., Moffitt, T. E., Caspi, A. & Taylor, A. (2003). Life with (or without) father: The benefits of living with two biological parents depend on the father's antisocial behavior. *Child Development*, 74(1), 109-126.
- Jenkins, J., Simpson, A., Dunn, J. & Rasbash, J. (2005). Mutual influence of marital conflict and children's behavior problems: shared and nonshared family risks. *Child Development*, 76(1), 24-39.
- Jiang, Y. (2004). Family environment and academic achievement in Nanjing secondary schools (China). *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. 64 (12-A), 4414.
- Joly, M. C. R. A. & Lomônaco, J. F. B. (2003). Avaliação da compreensão em leitura no ensino fundamental: comparação entre o meio eletrônico e o impresso. *Boletim de Psicologia*, 53(119), 131-147.

- Kovacs, K. (2004). O informe da OCDE sobre o fracasso escolar. Em A. Marchesi & C. H. Gil. *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural* (pp. 43-47). Porto Alegre: Artmed.
- Leite, S. A. S. (1988). O fracasso escolar no ensino de primeiro grau. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 69(163), 510-540.
- Lemes, S. O., Fisber, M., Rocha, G. M., Ferrini, L. G., Martins, G., Siviero, K. & Ataka, M. A. (2003). Stress infantil e desempenho escolar: avaliação de crianças de 1ª a 4ª série de uma escola pública do município de São Paulo. *Estudos de Psicologia*, 20(1), 5-14.
- Maccoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. Em E. M. Heltherington (Org.) *Handbook of child psychology*, v.4. socialization, personality, and social development (pp.1-110). New York: Wiley.
- Macedo, E. M. (1979). Nutrição, nível socioeconômico e desenvolvimento cognitivo de pré-escolares em Aracaju. *Cadernos de Pesquisa*, 29, 87-96.
- Macedo, R. M. (1994). A família do ponto de vista psicológico: lugar seguro para crescer? *Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, 91, 62-68.
- Marcelli, D. (1998). *Manual de psicopatologia da infância de Ajuriaguerra* (5ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Marchesi, A. (2006). *O que será de nós, os maus alunos?* Porto Alegre: Artmed.
- Marchesi, A. & Gil, C. H. (2004). *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed.
- Marchesi, A. & Pérez, E. M. (2004). A compreensão do fracasso escolar. Em A. Marchesi & C. H. Gil. *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. (pp. 17-33). Porto Alegre: Artmed.
- Martinelli, S. C. (2001). Os aspectos afetivos das dificuldades de aprendizagem. Em F. F. Sisto, E. Boruchovitch, L. D. T. Fini, R. R. Palermo & S. C. Martinelli (Orgs.). *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico* (pp. 19-37). Petrópolis, RJ.: Vozes.
- Martinelli, S. C. (2006). Fracasso escolar: um olhar sobre a relação professor-aluno. Em F. F. Sisto & S. C. Martinelli (Orgs.). *Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*. São Paulo: Vetor.
- Martini, M. L. & Del Prette, Z. A. P. (2002). Atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professores do ensino fundamental. *Interação*, 6(2), 149-156.
- Marturano, E. M. (1997). A criança, o insucesso escolar precoce e a família: condições de resiliência e vulnerabilidade. *Estudos em Saúde Mental*, Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo - Faculdade de Medicina, 132-149.

- Marturano, E. M. (1998). Ambiente familiar e aprendizagem escolar. Em C. A. Funayama (Org.). *Problemas de aprendizagem- enfoque multidisciplinar* (pp. 73-90). Ribeirão Preto: Legis Summa.
- Marturano, E. M. (1999). Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15(2), 135-142.
- Marturano, E. M. (2006). O Inventário de recursos do ambiente familiar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 498-506.
- Marturano, E. M., Ferreira, M. C. T. & D'Avila-Bacarji, K. M. G. (2005). An evaluation scale of family environment for identification of children at risk of school failure. *Psychological Reports*, 96, 307-321.
- Mattos, C. L. G. (2005). O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. *Educação e Pesquisa*, 31(2), 215-228.
- Mayer, L. R. & Koller, S. H. (2000). Percepção de controle sobre o desempenho acadêmico de crianças em situação de pobreza. *Psicologia, Escola e Educação*, 4(1), 283.
- Medeiros, P. C., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M. & Marturano, E. M. (2000). A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 327-336.
- Medeiros, P. C., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M. & Marturano, E. M. (2003). O senso de auto-eficácia e o comportamento orientado para aprendizagem em crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, 8(1), 93-105.
- Midgett, J., Belsito, L., Ryan, B. A. & Adams, G. R. (2000). Children's and parent's perceptions of parental attitudes and behaviors pertaining to academic achievement. Em Oddone, P., Elizabeth, E & Violato, C. *The changing family and child development* (pp. 162-175). Aldershot, England: Ashgate Publishing.
- Miller, A. L. (1999). The effects of beliefs, perceptions, and values on parents' expectations for their children's academic achievement. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 60 (6-A), 1891.
- Ministério da Educação (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 ago. 2006.
- Molnar, Z. (2000). Parents beliefs about school, attributions about performance, and their children's academic achievement. *Magyar-Pszichologiai-Szemle*, 55(2-3), 207-227.
- Moura, M. L. S., Ribas, R. C., Piccinini, C. A., Bastos, A. C. S., Magalhães, C. M. C., Vieira, M. L., Salomão, N. M. R., Silva, A. M. P. M. & Silva, A. K. (2004). Conhecimento sobre desenvolvimento infantil em mães primíparas de diferentes centros urbanos do Brasil. *Estudos de Psicologia*, 9(3), 421-429.

- Mussen, P. H., Conger, J. J., Kagan, J. & Huston, A. C. (1995). *Desenvolvimento e personalidade da criança* (3ª ed.). São Paulo: Harbra.
- Neubauer, R. (2001). *Quem tem medo da progressão continuada? Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social?* Publicação do artigo da Secretária da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 30 ago. 2006.
- Neves, E. R. C. & Boruchovitch, E. (2004). A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(1), 77-85.
- Neves, I. P. & Morais, A. M. (2005). Pedagogic practices in the family socializing context and children's school achievement. *Journal of Sociology of Education*, 26(1), 121-137.
- Oliveira, K. L., Santos, A. A. A. & Primi, R. (2003). Estudo das relações entre compreensão em leitura e desempenho acadêmico na universidade. *Interação*, 7(1), 19-25.
- Osti, A. (2004). *As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor*. (Dissertação de Mestrado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação.
- Pablos, S. P. (2003). El papel de los padres (pp. 9-10). Madri: Santillana.
- Parke, R. D. (2004). Development in the family. *Annual Review of Psychology*, 55, 365-399.
- Paro, V. H. (2000). *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã.
- Paro, V. H. (2003). Progressão continuada e ignorância. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 30 ago. 2006.
- Parreira, V. L. C. & Marturano, E. M. (1999). *Como ajudar seu filho na escola*. São Paulo: Ave-Maria.
- Penin, S. T. S. (2006). Progressão continuada, sociedade do conhecimento e inclusão social. Disponível em: <<http://www.cenp.edunet.sp.gov.br>>. Acesso em: 30 ago. 2006.
- Perez, M. C. A. (2004). Família, escola e desempenho escolar de crianças das camadas populares. Em *Livro de Artigos*, pp. 125-135. Programa de Pós-Graduação em Psicologia FFCLRP-USP.
- Ribas, R. C., Moura, M. L. S. & Bornstein, M. H. (2003). Socioeconomic status in Brazilian psychological research: II. socioeconomic status and parenting knowledge. *Estudos de Psicologia*, 8(3), 385-392.
- Rodrigues, M. C. C., Mello, R. R. & Fonseca, S. C. (2006). Learning difficulties in schoolchildren born with very low birth weight. *Jornal de Pediatria*, 82, 6-14.

- Salvari, L. F. C. (2003). *A relação entre família e problemas de aprendizagem: o que pensam os psicólogos e pedagogos?* (Dissertação de Mestrado). Pernambuco: Universidade Católica de Pernambuco: Centro de Teologia e Ciências Humanas.
- Santos, A. A. A. (2004). O Cloze como técnica de diagnóstico e remediação da compreensão em leitura. *Interação em Psicologia*, 8(2), 217-226.
- Santos, A. A. A. (2005). O Teste de Cloze como instrumento de diagnóstico da compreensão em leitura. *Relatório Técnico*. Universidade São Francisco.
- Santos, L. C. & Marturano, E. M. (1999). Crianças com dificuldades de aprendizagem: estudo de seguimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12, 377-394.
- Schiavoni, A. & Martinelli, S. C. (2005). Percepção de alunos sobre as expectativas do professor acerca do seu desempenho: um estudo comparativo entre alunos com e sem dificuldades de aprendizagem. *Interação em Psicologia*, 9(2), 311-319.
- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Resultados do SARESP 2004*. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: 30 ago. 2006.
- Silva, M. J. M. & Santos, A. A. A. (2004). A avaliação da compreensão em leitura e o desempenho acadêmico de universitários. *Psicologia em Estudo*, 9(3), 459-467.
- Sisto, F. F. (2001a). Dificuldades de aprendizagem. Em F. F. Sisto, E. Boruchovitch, L. D. T. Fini, R. R. Palermo & S. C. Martinelli (Orgs.). *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico* (pp. 19-37). Petrópolis, RJ.: Vozes.
- Sisto, F. F. (2001b). Dificuldades de aprendizagem em escrita: um instrumento de avaliação. Em F. F. Sisto, E. Boruchovitch, L. D. T. Fini, R. R. Palermo & S. C. Martinelli (Orgs.). *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico* (pp. 19-37). Petrópolis, RJ.: Vozes.
- Sisto, F. F. & Fernandes, D. C. (2004). Dificuldades lingüísticas na aquisição da escrita e agressividade. *Psicologia, Escola e Educação*, 8(1), 75-84.
- Sisto, F. F. (2005). *Escala de Avaliação da Escrita*. Relatório técnico. Itatiba: Universidade São Francisco.
- Sisto, F. F. & Martinelli, S. C. (2006). O papel das relações sociais na compreensão do fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem. Em F. F. Sisto & S. C. Martinelli (Orgs.). *Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*. São Paulo: Vetor.
- Souza, A. M. (2005). Determinantes da aprendizagem em escolas municipais. *Ensaio: Avaliação das Políticas Públicas*, 13(49), 413-434.
- Stevanato, I. S., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M. & Marturano, E. M. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em Estudo*, 8(1), 67-76.

- Swartz, M. E. (2003). The academic achievement of mexican-american students: Associations with family environment and parental level of acculturation. *Dissertation Abstracts International Section B: The Sciences and Engineering*, 64 (5-B), 2408.
- Tamis-LeMonda, C. S., Shannon, J. D., Cabrera, N. J. & Lamb, M. E. (2004). Fathers and mothers at play with their 2- and 3-year-olds: Contributions to language and cognitive development. *Child Development*, 75(6), 1806-1820.
- Taylor, W. L. (1953). Cloze procedure: a new tool for measuring readability. *Journalism Quartely*, 30, 415-433.
- Weber, L. N. D., Prado, P. M., Viezzer, A. P. & Brandenburg, O. J. (2004). Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 323-331.
- Weiss, M. L. (1992). *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Zucolotto, K. A. & Sisto, F. F. (2002). Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura. *Interação em Psicologia*, 6(2), 157-166.

ANEXOS

ANEXO I

RAF - INVENTÁRIO DE RECURSOS DO AMBIENTE FAMILIAR (Marturano, 1999).

NOME DA CRIANÇA _____

IDADE DA CRIANÇA: _____

SÉRIE QUE CURSA: _____

INFORMANTE (parentesco com criança) _____

ENTREVISTADOR: _____ DATA: ___/___/___

1. O QUE A CRIANÇA FAZ QUANDO NÃO ESTÁ NA ESCOLA?

- Assiste TV
- Ouve rádio
- Joga video-game
- Lê livros, revistas, gibis
- Brinca na rua
- Brinca dentro de casa

2. AJUDA EM TAREFAS DOMESTICAS?

- Não
 - Sim
- Quais? _____
- Diariamente? ou Ocasionalmente?

É responsável por tarefas domésticas?

- Sim Não

Quais? _____

3. QUAIS OS PASSEIOS QUE A CRIANÇA REALIZOU NOS ÚLTIMOS 12 MESES?

Passeio	Com Quem	Passeio	Com Quem
<input type="checkbox"/> Bosque ou Zoológico		<input type="checkbox"/> Museu	
<input type="checkbox"/> Aeroporto		<input type="checkbox"/> Circo	
<input type="checkbox"/> Cinema ou teatro		<input type="checkbox"/> Parque de diversões	
<input type="checkbox"/> Shopping Center		<input type="checkbox"/> Clube	
<input type="checkbox"/> Lanchonete		<input type="checkbox"/> Visitas a parentes / amigos da família	
<input type="checkbox"/> Praia		<input type="checkbox"/> Viagem para outra cidade	
<input type="checkbox"/> Viagem de trem		<input type="checkbox"/> Exposição (de pintura, de ciências,	
<input type="checkbox"/> Sítio, chácara ou fazenda		<input type="checkbox"/> Outros - especificar:	
<input type="checkbox"/> Centro da cidade			

4. HÁ ATIVIDADES PROGRAMADAS QUE A CRIANÇA FAZ REGULARMENTE?

- Faz catecismo, estudos bíblicos ou evangelização
- Frequenta Núcleo municipal do bairro
- Pratica esporte em clubes, academias, ginásios
- Frequenta aulas para aprender atividade artesanal (por ex.emplo: tapeçaria, pintura...)
- Faz aulas de piano, violão ou outro instrumento musical

- Frequenta algum programa de atividades para crianças
 Faz inglês
 Faz computação
 Outros, especificar _____

5. QUAIS AS ATIVIDADES QUE OS PAIS DESENVOLVEM COM A CRIANÇA EM CASA?

- Brincar
 Jogar video-game ou outros jogos
 Assistir a filmes
 Assistir a programas infantis na TV
 Contar histórias e casos
 Ler livros, revistas
 Conversar sobre como foi o dia na escola
 Conversar sobre notícias, filmes e outros programas de TV
 Ouvir as histórias da criança; conversar sobre os assuntos que ela traz
 Realizar juntos atividades domésticas, como: lavar o carro, fazer almoço ou outras
 Outras -especificar _____

6. QUAIS OS BRINQUEDOS QUE ELE (ELA) TEM OU JÁ TEVE ? SEU FILHO TEM OU JÁ TEVE:

Recurso	Tem	Já Teve
Brinquedos de andar (triciclo, bicicleta, patinete. . .)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Brinquedos para movimentos corpo (corda de pular, balanço...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instrumento musical de brinquedo ou de verdade (tambor, pianinho...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Brinquedo que lida com números (dados, dominó. . .)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Brinquedos de letras (abecedários, quebra -cabeças com letras...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Brinquedo de aprender cores, tamanhos, formas (quebra-cabeça, encaixes.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Brinquedos para conhecer nomes de animais (livros, miniaturas ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Objetos como giz, lousa, cola, tinta, tesoura, lápis de cor e papel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aparelho de som com discos: <i>pode operar: só pode ouvir sem mexer:</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um animal de estimação: qual?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Livrinhos de histórias infantis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jogos de regras (dama, loto, senha, memória...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Brinquedos de faz de conta (panelinhas, bonecas, martelo, serrote ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Brinquedos de construção (blocos, lego, pinos mágicos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Brinquedos de rodas (carrinhos, trens, carrinho de boneca ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videogame	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bola, pipa, bola de gude, carrinho rolemã (grifar os que a criança tem/teve)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros, especifique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. HA JORNAIS E REVISTAS NA SUA CASA?

- Não
 Sim – De quais tipos:
 Jornal
 Revista - () de notícias - () de TV - () feminina
 de esporte – () religiosa – () outra, especifique _____

8.HA LIVROS NA SUA CASA?

- Não

- () Sim - De quais tipos:
- () Escolares
- () Romances, contos, literatura
- () Livrinhos infantis
- () Religiosos (bíblia, evangelhos, catecismo),
- () Técnicos, científicos
- () Enciclopédias
- () Dicionário
- () Outros, especifique _____

9. ALGUÉM EM CASA ACOMPANHA A CRIANÇA NOS AFAZERES DA ESCOLA?

Alguém em casa:	não, ninguém	sim, a mãe	sim, o pai	sim, outra pessoa (quem?)
Verifica se o material escolar está em ordem	()	()	()	()
Avisa quando é hora de ir para a escola	()	()	()	()
Supervisiona a lição de casa	()	()	()	()
Supervisiona o estudo para as provas	()	()	()	()
Comparece às reuniões da escola	()	()	()	()
Acompanha as notas e a frequência às aulas	()	()	()	()

10. SEU FILHO TEM HORA CERTA PARA:

	Sempre	Às vezes	Nunca
Almoçar	()	()	()
Tomar banho	()	()	()
Brincar	()	()	()
Ir dormir	()	()	()
Levantar-se de manhã	()	()	()
Jantar	()	()	()
Fazer a lição de casa	()	()	()
Assistir à TV	()	()	()

11. SUA FAMÍLIA COSTUMA ESTAR REUNIDA:

	Sempre	Às vezes	Nunca
No café da manhã	()	()	()
No almoço	()	()	()
No jantar	()	()	()
À noite, para assistir à TV	()	()	()
E nos fins de semana :			
Em casa	()	()	()
Em passeios	()	()	()

12. SEU FILHO FAZ A LIÇÃO DE CASA:

- () enquanto vê televisão ou escuta rádio
- () em um lugar sossegado e sem pessoas em volta
- () em qualquer lugar
- () quase sempre à noite
- () antes de ir brincar
- () junto com algum colega de classe

() outro - especificar _____

13. QUANDO TEM ALGUM PROBLEMA OU DIFICULDADE, A QUEM SEU FILHO RECORRE PARA PEDIR AJUDA OU CONSELHO?

() À mãe

() Ao pai

() A um irmão ou irmã

() A um avô ou avó

() A um tio ou tia

() A um vizinho ou vizinha

() A algum amigo ou amiga

() Outra pessoa – especificar _____

Ficha de Identificação

1. Idade da Mãe/ Responsável: _____
2. Idade do Pai/ Responsável: _____
3. Escolaridade da Mãe/ Responsável: _____
4. Escolaridade do Pai/ Responsável: _____
5. Profissão da Mãe/ Responsável: _____
6. Profissão do Pai/ Responsável: _____
7. Jornada de Trabalho da Mãe/ Responsável: _____
8. Jornada de Trabalho do Pai/ Responsável: _____

Flexibilidade do Horário de Trabalho da Mãe:

- Horário rígido
- Horário flexível ou negociável
- Horário sob controle da mãe

9. INDICADOR SÓCIO-ECONÔMICO

Em sua casa existe:	Quantos?		Quantos?
<input type="checkbox"/> Rádio		<input type="checkbox"/> Videocassete	
<input type="checkbox"/> Televisão preto-e-branco		<input type="checkbox"/> Forno de microondas	
<input type="checkbox"/> Televisão colorida		<input type="checkbox"/> TV por assinatura (multicanal)	
<input type="checkbox"/> Máquina de lavar roupa		<input type="checkbox"/> Automóvel	
<input type="checkbox"/> Máquina de lavar louça		<input type="checkbox"/> Motocicleta	
<input type="checkbox"/> Telefone		<input type="checkbox"/> Computador	
<input type="checkbox"/> Telefone celular		<input type="checkbox"/> DVD	
<input type="checkbox"/> Aparelho de som		<input type="checkbox"/> Outros, especifique	

10. COMPOSIÇÃO FAMILIAR

Ao todo, quantas pessoas moram na casa? _____

Indique as pessoas com quem seu filho mora:

- Mãe e pai biológicos
- Só a mãe biológica; os pais são separados
- Só a mãe biológica; o pai é falecido
- Só a mãe biológica; ele não sabe quem é o pai
- Mãe biológica e padrasto; pai falecido
- Mãe biológica e padrasto; pais separados
- Mãe biológica e padrasto; ele não sabe quem é o pai
- Mãe e pai adotivos
- Outros - especificar _____

Indique outras as pessoas que moram na casa:

() Irmãos – quantos? _____

() Avó

() Avô

() Tio

() Tia

() Outro parente – especificar: _____

() Pessoa que não é da família

ANEXO II

Ditar as seguintes palavras dando um tempo para as crianças escreverem uma ao lado da outra, deixando um espaço entre elas. Exemplo:

cidade bosque banana

Avisar as crianças que nenhuma palavra vai ser repetida.

Quando for maiúscula, falar “letra maiúscula” e ditar a palavra. Não é preciso dizer o número de cada palavra, ou seja, ditar apenas as palavras.

- | | |
|------------------|------------------|
| 1. ficou | 39. ele |
| 2. chácara | 40. necessário |
| 3. tarde | 41. muitas |
| 4. Animais | 42. iam |
| 5. quente | 43. Meus |
| 6. seus | 44. contaram |
| 7. perto | 45. brincadeiras |
| 8. pensando | 46. engraçadas |
| 9. verão | 47. cachorro |
| 10. Chegou | 48. médico |
| 11. colocou | 49. Vontade |
| 12. chegam | 50. Passar |
| 13. joelho | 51. difícil |
| 14. gostam | 52. machucou |
| 15. sobre | 53. bastante |
| 16. festinha | 54. esparadrapo |
| 17. Burrico | 55. gente |
| 18. estava | |
| 19. divertido | |
| 20. jogando | |
| 21. campo | |
| 22. aniversário | |
| 23. casa, | |
| 24. não | |
| 25. achou | |
| 26. Todos | |
| 27. atrás | |
| 28. Quando | |
| 29. beberam | |
| 30. companheiros | |
| 31. tenho | |
| 32. Fizeram | |
| 33. voltar | |
| 34. Outros | |
| 35. mercúrio | |
| 36. vizinho | |
| 37. alegre | |
| 38. certo | |

ANEXO III

Texto elaborado segundo a técnica Cloze (Santos, 2005)

Instruções: O texto abaixo apresenta algumas lacunas. Por favor, leia o texto todo e depois volte ao início e preencha as lacunas com as palavras que julgar mais adequadas, levando em consideração o assunto apresentado. Obrigado pela colaboração!

A PRINCESA E O FANTASMA

Era uma vez uma princesa que vivia muito infeliz em seu palácio. Ela era apaixonada por _____ fantasma que vivia escondido _____.

Um dia chegou um _____ estrangeiro e disse à _____ que o seu fantasma _____ um príncipe enfeitiçado.

A _____ suspirou de alívio e _____ pensando em uma maneira _____ tirar aquele feitiço. Achou _____ se o fantasma soubesse _____ seu amor por ele, _____ feitiço desapareceria.

Acreditando nisso, _____ princesa armou um plano _____ prendeu o fantasma numa _____ de música. Declarou seu _____ a ele e, ao abrir a caixinha, o som da música se transformou num príncipe maravilhoso.

ANEXO IV

QUESTIONÁRIO SOBRE OS SUPORTES E RECURSOS DO AMBIENTE FAMILIAR (Guidetti e Martinelli, 2005)

NOME DA CRIANÇA: _____

IDADE: _____

SÉRIE QUE CURSA: _____

ENTREVISTADOR: _____ DATA: ____ / ____ / ____

1. QUAIS DESSES PASSEIOS VOCÊ JÁ FOI:

Passeio	Com Quem	Passeio	Com Quem
<input type="checkbox"/> Bosque ou Zoológico		<input type="checkbox"/> Museu	
<input type="checkbox"/> Aeroporto		<input type="checkbox"/> Circo	
<input type="checkbox"/> Cinema ou teatro		<input type="checkbox"/> Parque de diversões	
<input type="checkbox"/> Shopping Center		<input type="checkbox"/> Clube	
<input type="checkbox"/> Lanchonete		<input type="checkbox"/> Visitas a parentes / amigos da família	
<input type="checkbox"/> Praia		<input type="checkbox"/> Viagem para outra cidade	
<input type="checkbox"/> Viagem de trem		<input type="checkbox"/> Exposição (de pintura, de ciências) etc)	
<input type="checkbox"/> Sítio, chácara ou fazenda		<input type="checkbox"/> Outros - especificar:	
<input type="checkbox"/> Centro da cidade			

2. QUAIS AS ATIVIDADES QUE SEUS PAIS FAZEM JUNTO COM VOCÊ EM CASA?

- Brincar
- Jogar video-game ou outros jogos
- Assistir a filmes
- Assistir a desenhos na TV
- Contar estórias
- Ler livros, revistas
- Conversar sobre como foi seu dia na escola
- Conversar sobre notícias, filmes e programas de TV
- Ouvir suas estórias; conversar sobre o que você gosta e quer
- Fazer juntos atividades domésticas, como: lavar o carro, fazer almoço ou outras
- Outras -especificar _____

3. QUAIS OS BRINQUEDOS QUE VOCÊ TEM OU JÁ TEVE ?

Recurso	Tem	Já Teve
Brinquedos de andar (triciclo, bicicleta, patinete. . .)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Brinquedos para movimentar o corpo (corda de pular, balanço...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instrumento musical de brinquedo ou de verdade (tambor, pianinho...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Brinquedo de números (dados, dominó. . .)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Brinquedos de letras (abecedários, quebra -cabeças com letras...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Brinquedo de aprender cores, tamanhos, formas (quebra-cabeça, encaixes.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Brinquedos para conhecer nomes de animais (livros, miniaturas ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Objetos como giz, lousa, cola, tinta, tesoura, lápis de cor e papel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Aparelho de som com discos: <i>pode mexer ou só pode ouvir sem mexer:</i>	()	()
Um animal de estimação: qual?	()	()
Livrinhos de estórias infantis	()	()
Jogos de regras (dama, loto, senha, memória...)	()	()
Brinquedos de faz de conta (panelinhas, bonecas, martelo, serrote ...)	()	()
Brinquedos de construção (blocos, lego, pinos mágicos)	()	()
Brinquedos de rodas (carrinhos, trens, carrinho de boneca ...)	()	()
Videogame	()	()
Bola, pipa, bola de gude, carrinho rolemã (grifar os que a criança tem/teve)	()	()
Outros, especifique	()	()

4. HA JORNAIS E REVISTAS NA SUA CASA?

() Não

() Sim – De quais tipos:

() Jornal

() Revista - () de notícias - () de TV - () de mulher/ de moda

() de esporte – () de igreja - () outra, especifique _____

5. HA LIVROS NA SUA CASA?

() Não

() Sim - De quais tipos:

() Escolares

() Romances, contos, literatura

() Livrinhos infantis

() Religiosos (bíblia, evangelhos, catecismo),

() Técnicos, científicos

() Enciclopédias

() Dicionário

() Outros, especifique _____

6. ALGUÉM NA SUA CASA TE AJUDA FAZER OS DEVERES DA ESCOLA?

Alguém em casa:	não, ninguém	sim, a mãe	sim, o pai	sim, outra pessoa
Olha se o seu material escolar está em ordem	()	()	()	()
Avisa quando é hora de você ir para a escola	()	()	()	()
Fica perto de você ajudando-o na lição de casa	()	()	()	()
Te ajuda estudar para as provas	()	()	()	()
Vai nas reuniões da escola	()	()	()	()
Olha suas notas e faltas na escola	()	()	()	()

7. VOCÊ TEM HORA CERTA PARA:

	Sempre	Às vezes	Nunca
Almoçar	()	()	()
Tomar banho	()	()	()
Brincar	()	()	()
Ir dormir	()	()	()

Levantar-se de manhã	()	()	()
Jantar	()	()	()
Fazer a lição de casa	()	()	()
Assistir à TV	()	()	()

8. SUA FAMÍLIA COSTUMA FICAR JUNTO:

	Sempre	Às vezes	Nunca
No café da manhã	()	()	()
No almoço	()	()	()
No jantar	()	()	()
À noite, para assistir à TV	()	()	()
E nos fins de semana (sábado e domingo)			
Em casa	()	()	()
Em passeios	()	()	()

ANEXO V

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (1.º e 2.º via)

Prezados pais

Sou aluna do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, tendo como orientadora a Profª Drª Selma de Cássia Martinelli. Estou fazendo um estudo sobre o Ambiente Familiar e o Desempenho Acadêmico. Para dar continuidade a este trabalho necessito da sua colaboração aceitando e comprometendo-se a participar deste estudo respondendo um questionário sobre o ambiente familiar, além de autorizar seu filho a realizar atividades para observarmos como está o seu desempenho escolar na leitura e escrita e, também, a responder um questionário sobre o ambiente familiar

As atividades com os alunos serão desenvolvidas na própria escola, pela pesquisadora, em horário habitual de aula. Os pais serão convidados através de bilhetes com dia e horário a comparecerem a escola para responderem ao questionário

Vale ressaltar que a sua identificação e de seu filho serão mantidas em segredo. É importante lembrar que a participação é voluntária e sem nenhum prejuízo, caso não queira participar.

Agradeço antecipadamente a sua colaboração e me coloco à disposição para o esclarecimento de dúvidas no telefone (11) 45244312 e no e-mail deia.arruda@ig.com.br.

Itatiba, fevereiro de 2006

Andréia Arruda Guidetti

Você aceita e compromete-se a participar da pesquisa e autoriza a participação de seu filho?

() Sim () Não

Consciente dos objetivos e procedimentos utilizados neste estudo, eu

_____ R.G. _____
aceito e comprometo-me a participar deste estudo e autorizo meu filho (a)
_____ a participar.

Assinatura do responsável _____

ANEXO VI

FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



CEP, 05/07/06.
(Grupo III)

PARECER PROJETO: Nº 151/2006 (Este nº deve ser citado nas correspondências referente a este projeto)
CAAE: 0103.0.146.000-06

I-IDENTIFICAÇÃO:

PROJETO: “AMBIENTE FAMILIAR E DESEMPENHO ACADÊMICO DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL”
PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Andréia Arruda Guidetti
INSTITUIÇÃO: Escolas Municipais de Itatiba-SP
APRESENTAÇÃO AO CEP: 06/04/06

II - OBJETIVOS

Investigar o ambiente familiar de crianças das séries iniciais do ensino fundamental de escolas municipais e verificar se existe relação entre variáveis do ambiente familiar e o desempenho acadêmico destas crianças; analisar os recursos materiais e humanos do ambiente familiar, através de relatos dos familiares e das crianças em diferentes séries escolares; verificar as percepções dos pais e das crianças em relação aos recursos humanos e materiais do ambiente familiar.

III - SUMÁRIO

Serão avaliadas 150 crianças e seus respectivos pais, ou responsáveis, através de questionários de recursos disponíveis no ambiente familiar. As crianças serão avaliadas quanto ao seu desempenho escolar em leitura através do Teste de Cloze, o desempenho em escrita através da Escala de Avaliação de Dificuldades de Aprendizagem da Escrita (ADAPE) e será também utilizado, um Inventário Infantil sobre os Recursos do Ambiente Familiar.

IV - COMENTÁRIOS DOS RELATORES

Trata-se de uma pesquisa, a nosso ver, não inédita. Mas que, com certeza, contribuirá para o enriquecimento dos estudos na área.

O projeto é adequado e a pesquisadora respondeu de forma satisfatória às questões levantadas pelos assessores. O TCLE está de acordo com as normas da resolução 196/96 e complementares.

V - PARECER DO CEP

O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, após acatar os pareceres dos membros-relatores previamente designados para o presente caso e atendendo todos os dispositivos das Resoluções 196/96 e complementares, resolve aprovar sem restrições o Protocolo de Pesquisa, bem como ter aprovado o Termo do Consentimento Livre e Esclarecido, assim como todos os anexos incluídos na Pesquisa supracitada.

O conteúdo e as conclusões aqui apresentados são de responsabilidade exclusiva do CEP/FCM/UNICAMP e não representam a opinião da Universidade Estadual de Campinas nem a comprometem.

VI - INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).

Pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.1.z), exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade do regime oferecido a um dos grupos de pesquisa (Item V.3.).

O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4.). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projeto do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, Item III.2.e)

Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, de acordo com os prazos estabelecidos na Resolução CNS-MS 196/96.

VII - DATA DA REUNIÃO

Homologado na V Reunião Ordinária do CEP/FCM, em 23 de maio de 2006.

Prof.ª Dr.ª. Carmen Silvia Bertuzzo
PRESIDENTE DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
FCM / UNICAMP